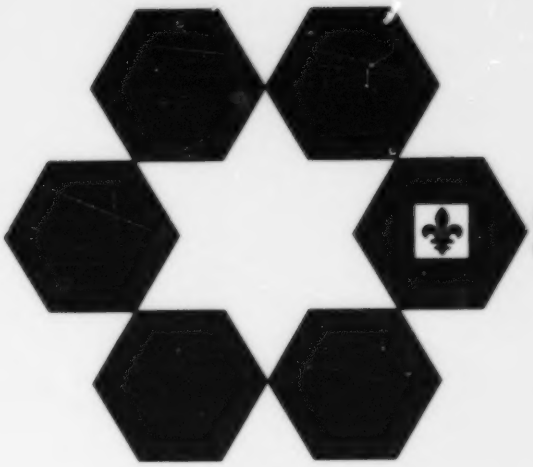
ÉTUDES ET DOCUMENTS 2



Conseil supérieur
de l'éducation

Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis

Arthur Marsolais

Québec

90-04802/

DES STRATÉGIES POUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN GRANDE-BRETAGNE ET AUX ÉTAT-UNIS

La série **Études et documents** comprend des textes de différents types: études, analyses documentaires, recherches exploratoires, rapports d'entrevues, analyses statistiques etc.

Le contenu de ces documents, essentiellement technique et documentaire, n'engage pas la responsabilité du Conseil supérieur. Celui-ci en autorise la diffusion mais chaque document demeure sous l'entière responsabilité du signataire.

L'étude documentaire intitulée **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis** fait partie des dossiers qui ont servi au Conseil supérieur de l'éducation pour la préparation de son rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, **La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement.**

Étude réalisée dans le cadre de la
préparation du rapport annuel 1986-1987
sur l'état et les besoins de l'éducation

La qualité de l'éducation: un enjeu pour
chaque établissement
déposé à l'Assemblée nationale en décembre 1987

ISBN 2-550-14046-X
Dépôt légal: quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

VISÉES DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN GRANDE-BRETAGNE: PROGRAMMES PERTINENTS, ÉVALUATION RÉVISÉE, QUALIFICATIONS NOUVELLES

1- PRINCIPALES CIBLES DES VISÉES DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION 1

1.1 Pour un consensus national sur les grandes lignes du curriculum . . 2

1.2 Curriculum renouvelé et diversifié au secondaire 5

1.2.1 T.V.E.I. 5
1.2.2 Approches modulaires en Angleterre 6
1.2.3 Innovations écossaises 8

1.3 Programmes nouveaux au postsecondaire 10

1.3.1 C.P.V.E 11
1.3.2 Y.T.S 13
1.3.3 Action Plan en Écosse 16
1.3.4 Open College, Open Learning: pour la formation continue . 16

1.4 Innovations dans le domaine de l'évaluation 18

1.4.1 Évaluation formative continue 18
1.4.2 Des diplômes basés sur une évaluation critériée en Écosse 19
1.4.3 Implantation de l'évaluation critériée pour le diplôme secondaire: Angleterre et Pays de Galles 20

1.5 La profession enseignante et la qualité de l'enseignement 21

1.5.1 Les façons d'enseigner 21
1.5.2 La gestion des ressources humaines dans l'organisation scolaire, sur le plan national et dans les conseils scolaires 22
1.5.3 La formation et le perfectionnement 24

1.6 Partenariat entre éducateurs et représentants de la communauté . . 24

2- ANALYSE ET INTERPRÉTATION: LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION VISÉE À LA LUMIÈRE DES STRATÉGIES DÉPLOYÉES 26

2.1 Quelques traits caractéristiques des visées anglaises de qualité de l'éducation 27

2.2 Les modes d'action 29

TABLE DES MATIÈRES

DEUXIÈME PARTIE

DÉBATS AMÉRICAINS SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET MESURES DE RÉFORME

INTRODUCTION 33

1- PORTRAIT DES MESURES ET DES STRATÉGIES 35

1.1 A Nation at Risk: un déclencheur plutôt que le dernier mot 35

1.2 Des hypothèses de changement plus radicales et plus structurelles 41

1.2.1 Goodlad: minimalisme dans les retouches, esquisse d'une alternative globale 42

1.2.2 Pour une renaissance liée à une revalorisation de la profession enseignante: les propositions de M. Sizer 44

1.2.3 La voix politique de l'expertise: rapport de la Fondation Carnegie sur les écoles secondaires 51

2- ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET D'INTERPRÉTATION 55

2.1 Ambiance culturelle en mouvement 56

2.2 Clivages politiques et pessimisme intéressé 56

2.3 Rôle difficile de la recherche 58

2.4 L'éducation à travers et malgré les intérêts 61

3- RÉCAPITULATION 62

3.1 Caractérisation schématique par la source 62

3.2 Caractérisation schématique des stratégies par les objets 63

3.3 Caractérisation schématique par les modes d'action 64

La Grande-Bretagne connaît actuellement des développements tout à fait originaux en éducation. Les initiatives gouvernementales sont multiples. En même temps, les développements autonomes, dépendant d'écoles, de groupes d'écoles ou d'administrations régionales - dites "autorités locales" - continuent de progresser suivant la tradition d'un très large degré de décentralisation.

La Grande-Bretagne constitue donc un terrain de choix pour une étude documentaire sur des **stratégies relatives à la qualité de l'éducation**. L'étude qui suit vise à contribuer au repérage d'un certain nombre de stratégies concevables, pour en constituer une sorte de répertoire. C'est pourquoi l'accent sera mis en premier lieu sur la présentation des stratégies, puis en second lieu sur une caractérisation du genre des diverses stratégies.

1- PRINCIPALES CIBLES DES VISÉES DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Le gouvernement anglais poursuit depuis plusieurs années des mesures de deux genres: les unes s'attaquent essentiellement à la préparation à la vie active, compte tenu de la transformation radicale du marché du travail et de l'environnement économique-technique, actions mises de l'avant en particulier dans un livre blanc intitulé Training for Jobs (1984), les autres concernent des transformations souhaitées du système éducatif, particulièrement au niveau de la scolarité primaire-secondaire, et elles sont rassemblées dans le Livre blanc Better Schools (1985).

Si l'on considère l'ensemble des cibles poursuivies, on peut les regrouper sous trois grandes visées:

a) **l'amélioration des résultats** de la scolarité obligatoire, de façon à amener 80% à 90% des élèves à un niveau comparable de réussite au niveau atteint actuellement par 50% des élèves à la fin du secondaire;

b) la généralisation d'un **genre** d'éducation présent dans les meilleures écoles, du point de vue équilibre, richesse et "authenticité" du contenu;

c) **l'efficacité sociale** par l'ouverture de l'éducation sur la vie active, le décloisonnement entre éducation scolaire et formation en vue du travail.

Les actions découlant de ces visées portent particulièrement sur les éléments suivants: le curriculum, l'évaluation des apprentissages et les diplômes; des programmes pour la préparation au travail, à créer ou à développer, particulièrement pour les 14-18 ans; les grands déterminants de la compétence professionnelle des enseignants; le partenariat entre éducateurs et représentants de la communauté dans le conseil de chaque école.

Selon les objets et les visées, les modes d'intervention varient; ils se définissent soit comme **leadership** assumé, en matière de curriculum avant tout, soit comme **décision** ferme, en matière d'examens en particulier, soit comme forte **incitation**, particulièrement par l'accès conditionnel à des ressources supplémentaires, soit comme mise en valeur de **l'expertise professionnelle autonome** (celle des enseignants, des organismes d'examens, de l'inspectorat), soit enfin sous le mode d'une **mobilisation**, des parents et d'autres citoyens au bénéfice des écoles ("Harnessing the energies of parents and others in a reformed system of school government": Better Schools, p. 90).

1.1 Pour un consensus national sur les grandes lignes du curriculum

Le gouvernement attache une très grande importance à l'émergence d'un cadre général ("framework", "guidelines") pour le curriculum, par rapport auquel se situeraient la politique des conseils scolaires et les décisions qui relèvent de chaque école. Pour diminuer la réticence face à une initiative qu'on taxe volontiers de centralisatrice, le gouvernement affirme d'une part qu'il se reconnaît un rôle de leadership en la matière et non d'imposition, et, d'autre part, qu'il n'est aucunement question que le ministère édicte un syllabus, c'est-à-dire un programme prescriptif détaillé, pour quelque matière d'enseignement que ce soit.

La position actuelle du gouvernement sur l'orientation générale du curriculum lui fait prendre à son compte les fruits d'une démarche amorcée depuis assez longtemps, essentiellement par l'inspectorat des écoles, organisme national relativement indépendant des rouages du ministère de l'Éducation et ayant directement accès au ministre (Her Majesty's Inspectors - HMI). La position fermement assumée et explicitée dans Better Schools, en 1985, s'appuie plus immédiatement sur les suites d'une invitation gouvernementale expresse à l'explicitation, par les conseils scolaires, de leurs politiques en matière de curriculum, en 1981, puis à la demande, en 1983, de fournir ces politiques pour une analyse nationale de leur contenu.

À partir de là, le gouvernement met de l'avant quatre critères majeurs d'un curriculum valable. Il convient de les expliciter brièvement, car ils sont pratiquement synonymes, pris de façon combinée, de la qualité de l'enseignement dispensé. Un bon curriculum serait donc:

a) un curriculum "**large**", "ample", riche, plutôt que restreint; ceci s'appuie sur une conviction affirmée très abruptement si on la transpose en contexte nord-américain:

> "The mistaken belief, once widely held, that a concentration on basic skills is by itself enough to improve achievement in literacy and numeracy has left its mark: many children are still given too little opportunity for work in the scientific, practical and aesthetic areas of the curriculum which increases not only their understanding within these areas but also their literacy and their numeracy." (Better Schools, p. 5)

Ce rejet des principes du courant "back to the basics", le ministre de l'Éducation n'en fait pas qu'une affaire de préférence sous l'angle des finalités; il le considère étayé aussi bien par un critère d'efficacité, particulièrement pour le primaire:

> "The HMI surveys (...) pointed conclusively to the fact that the teaching of language and mathematical skills in isolation or in a purely theoretical way was less effective than when they were associated with a wide-ranging programme of work which also included art and craft, history and geography, music, physical education, and science." (Better Schools, p. 14)

b) un curriculum **équilibré**, où, dans l'ensemble "large" de domaines ("areas") d'expérience, de connaissances et de compétences, aucun ne prend la vedette au point d'en éliminer d'autres;

c) un curriculum "**pertinent**" ("relevant") qui rend explicite le rapport à l'expérience personnelle, l'application pratique des acquis et leur valeur durable au cours de la vie. Ce critère associe une dimension personnelle, fortement liée à la motivation,[1] à un impératif social de mise à jour et de modernisation très proche d'une des priorités de la Commission Parent en son temps;[2]

d) un curriculum délibérément **différencié** de façon à solliciter, "pousser" ("challenge") tous et chacun constamment, plutôt que de viser une clientèle "moyenne": "What is taught and how it is taught need to be matched to pupils' abilities and aptitudes" (Better Schools, p. 15). Ce dernier critère, qui implique une certaine reconversion pédagogique, s'appuie en particulier sur un constat de la plupart des recherches sur l'efficacité des écoles, à savoir que celle-ci est particulièrement associée à des attentes élevées. Il s'appuie, d'autre part, sur un diagnostic de déficience en matière d'attentes, au regard de la perception du potentiel[3] des élèves.

---

1 "The need for a practical dimension... Most pupils take well to practical and other work which they believe will help them to get on in the modern world, whose technology they find stimulating rather than daunting. The curriculum should be devised and taught so as to harness such excitement and enthusiasm." Better Schools, p. 14.

2 "The requirements are at the heart of the Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) which explores how what is learned at school from age 14 can be more effectively related to the demands of working life", op. cit., pp. 14-15. Nous reviendrons plus loin sur les nouveaux programmes, principalement pour les 14 à 18 ans, développés dans cette perspective.

3 "Many teachers' judgements of pupils' potential and of their learning needs tend to reflect preconceptions about the capabilities of different categories of pupils. These preconceptions are

1.2 Curriculum renouvelé et diversifié au secondaire

Les initiatives locales et les actions gouvernementales les plus directement concernées par le besoin d'adaptation, de diversification et d'enrichissement de l'enseignement secondaire (niveau équivalent au second cycle secondaire québécois) paraissent principalement le programme "Technical and Vocational Education Initiative", d'une part, le développement d'approches moins disciplinaires et modulaires d'autre part, soit en Angleterre, soit en Écosse.

1.2.1 T.V.E.I.

Le programme "Technical and Vocational Education Initiative" (T.V.E.I.), est fortement promu par la commission nationale de la main d'oeuvre (MSC), avec ressources à l'appui: ce programme vise les 14-18 ans; il incite les élèves de quatrième et cinquième secondaire à consacrer une fraction substantielle (environ 1/5) de leur temps à une formation technologique large, mais très appliquée, sous un mode de pédagogie active-participative, pour les conduire, au-delà de la cinquième secondaire, à des programmes de formation technique de deux ans à plein temps, programmes très semblables à nos études techniques de cégep.

Les deux premières années de "TVEI", insérées dans la scolarité secondaire régulière, démontrent bien une politique à laquelle le gouvernement actuel tient à tout prix: un décloisonnement entre formation technique et formation générale, qui n'amène pas de spécialisation professionnelle au niveau secondaire, mais bien de l'initiation technologique et de la formation préprofessionnelle. De façon plus lointaine, l'insistance pour un enseignement plus répandu de "Craft, Design and Technology" en première, deuxième et troisième secondaire va dans le même sens. C'est aussi le cas en ce qui concerne un effort majeur pour réinsérer les perspectives de sciences appliquées dans tout l'enseignement scientifique, même au primaire.

---

often shared by parents and by the pupils themselves. As a result, expectations of pupils are insufficiently demanding at all levels of ability. Many pupils are allowed to get by with work which is adequate but costs them little effort," op. cit., p. 6.

1.2.2 Approches modulaires en Angleterre

Les cours de quatrième et cinquième secondaire étaient constitués traditionnellement, en Angleterre, des matières obligatoires ou choisies **pour deux ans**, conduisant aux examens terminaux externes, c'est-à-dire préparés et corrigés par des organismes d'évaluation régionaux indépendants des écoles. Comme le diplôme rattaché à la réussite de ces examens avait pour rôle essentiel d'ouvrir la porte aux études préparatoires à l'université ("sixth form"), on comprend facilement le désenchantement et la démotivation d'élèves peu orientés vers des études longues, particulièrement en milieux urbains relativement peu favorisés.

Trois autorités scolaires locales ont assumé, en Angleterre, le leadership d'un remaniement en profondeur des programmes de quatrième et cinquième secondaire; pour l'essentiel, on a mis en oeuvre un enseignement modulaire très souple, beaucoup plus susceptible de favoriser l'expérience de la réussite, et se prêtant mieux à une pédagogie renouvelée. On trouvera dans Modular Approaches to the Secondary Curriculum, de Peter R. Watkins[4] , une présentation très fouillée de l'inspiration, de la philosophie de référence si l'on veut, de ces initiatives, et toute l'information souhaitable sur la mise en oeuvre, les conditions, les problèmes à résoudre en cours de route, etc.

Les autorités locales particulièrement pionnières dans ce domaine furent celle de Coventry,[5] celle du Leicestershire et celle de Londres (Inner London Education Authority: ILEA). Je présenterai plus particulièrement quelques traits des développements en cours à Londres.

Le projet s'appelle ISS, car il découle d'une vaste opération d'analyse de la situation dont les résultats ont paru dans le rapport intitulé Improving Secondary Schools (ILEA, 1984), sous la responsabilité de M. David Hargreaves,

---

4 Londres, Longman, 1987, 115 p.

5 Voir du Coventry Education Committee: Comprehensive education for Life, 1982.

devenu depuis en quelque sorte directeur de l'enseignement (Chief inspector).[6] Le rapport a débouché directement sur une opération ISS, avec la participation volontaire de vingt-sept écoles en 1985-1986, puis d'autres, l'année suivante. Cette vaste opération-renouveau des écoles elles-mêmes continue actuellement, et l'une de ses modalités importantes s'appuie sur une approche modulaire.

Le rapport Improving Secondary Schools avait insisté sur l'importance d'équilibrer quatre aspects de la progression scolaire, face à une insistance trop exclusive sur le premier:

1- **Capacité de s'exprimer par écrit**: capacité de retenir les connaissances contenues dans des textes, d'en extraire des éléments, de s'en souvenir et de les réorganiser.

2- **Capacité d'appliquer la connaissance**: habileté pratique plutôt que théorique, qui s'exerce davantage de façon orale que par écrit, qui se traduit par l'habileté à traiter des questions ouvertes et à résoudre des problèmes.

3- **Habiletés d'ordre personnel et social**: communiquer avec les autres; coopérer, proposer des choses, démontrer de la confiance en soi et la capacité de travailler de façon autonome; capacités de leadership.

4- **Motivation et engagement**: être capable d'accepter l'échec, de persévérer, d'apprendre malgré la difficulté de la tâche.

Le cadre organisationnel favorisé sera une séquence de "mini-cours" de six à huit semaines, chacun ayant ses objectifs, son mode spécifique d'évaluation...: "units each of which would be meaningful in itself and adapted to the time

---

6 Son étude intitulée The Challenge of the Comprehensive School traduit très clairement la perspective antisélective qui fait partie des défis d'une accessibilité de l'éducation qui tienne compte des vastes zones d'échec et de décrochage, particulièrement en milieux moins favorisés (Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982).

perspective of fourteen-years-old, and especially many of those from a working class background" (Improving Secondary School).

Peter R. Watkins (Modular Approaches, etc. p. 8) synthétise comme suit d'autres avantages pédagogiques et organisationnels de l'usage de modules:

1- Les élèves peuvent s'approprier et partager les objectifs.

2- Chaque unité donne à l'élève un résultat tangible au bout de six à huit semaines de travail.

3- L'évaluation peut devenir une fonction conjointe, où l'auto-évaluation de l'élève prend une place importante.

4- Dans des écoles assez grandes, les élèves peuvent choisir l'ordre dans lequel ils prennent les modules.

5- On peut mêler des élèves de quatrième et cinquième secondaire.

6- Les élèves les plus forts peuvent suivre un programme accéléré et accéder aux examens du diplôme en fin de quatrième secondaire.

7- Un horaire par blocs dans les différentes matières peut servir à donner un choix aux élèves entre diverses unités ou face à l'ordre successif des unités.

L'opération ISS ne porte pas exclusivement sur le développement des modules, mais ceux-ci y tiennent une place très importante, à côté de nouveaux modes d'évaluation, de liaisons primaire-secondaire, de rapprochement des parents et de développement de la participation des élèves. On lit ceci dans le rapport de la première année du projet (Phase One: the First Year of "Improving Secondary Schools", p. 13):

> "ISS teachers and pupils seem convinced that the introduction of a system of Units and Credits is a considerable improvement on previous methods of approach. Teachers have been unanimous in reporting an increase in motivation among pupils with improving standard and commitment."

1.2.3 Innovations écossaises

Le comité central responsable du curriculum avait proposé, en 1977, une révision de l'équilibre du curriculum des deux dernières années du secondaire, puis une réorientation de l'évaluation pour fins de certification. Les suites

de ces propositions sont maintenant en application. Le programme des deux dernières années s'est ouvert à trois nouveaux cours, non traditionnels, c'est-à-dire non disciplinaires: l'un centré sur la santé, le second intitulé "contemporary studies" et le troisième, "social and vocational skills". L'effet principal des rapports Munn et Dunning, après de longues consultations et des projets pilotes, est l'instauration d'un nouveau mode d'évaluation pour le diplôme secondaire, une évaluation critériée et finement graduée (Standard Grade), capable en principe de reconnaître les divers degrés de compétence ou d'acquis de formation de l'ensemble des élèves. Il n'y a donc en principe pas d'échec, même si l'accès aux études supérieures exige un niveau précis dans l'échelle standardisée.

Le bénéfice principal de ce projet est double: remettre une partie de la responsabilité de l'évaluation pour la sanction des études aux enseignants; provoquer, par la révision en profondeur des modes d'évaluation, un déplacement d'accent (vers les habiletés pratiques, l'application des connaissances, la compréhension plus approfondie...) dans l'enseignement lui-même.

De façon générale, le nouvel éclairage, plutôt critérié que normatif, de l'évaluation et le développement d'une évaluation "interne" elle-même "standardisée" de façon externe, ont, d'après les observateurs, mis en valeur "les apprentissages de l'ordre de la démarche" ("process-based learning"). Cela conduit, d'une part, à réduire la pression sur la quantité de choses à voir et, d'autre part, à s'orienter vers un apprentissage beaucoup plus actif.

Un second changement majeur intervient actuellement dans l'éducation écossaise, sous le titre de "Action Plan": une vaste unification de tous les programmes de formation professionnelle et technique dans un ensemble de 2,000 modules (unités de 40 heures) qui peuvent se combiner de façon très souple entre eux. Un certain nombre de modules d'habiletés génériques de base ("core skills" en langue et communication, calcul, art visuel, etc.) sont d'ailleurs inclus dans cet ensemble. Les élèves d'écoles secondaires peuvent prendre l'un ou l'autre de ces modules, et même se rendre régulièrement à un collège voisin pour suivre un module qui leur convient.

On s'attend en particulier à ce que bon nombre d'élèves, au niveau de la section "upper school" du secondaire, c'est-à-dire les deux années préparatoires aux études supérieures, au-delà de la période de scolarité obligatoire (ou douzième et treizième année), associent un certain nombre de ces modules à des cours "académiques" plus traditionnels.

1.3 Programmes nouveaux au postsecondaire

La poussée très ferme du gouvernement anglais vers une éducation de base plus "pertinente", préparant mieux à l'autonomie économique dans la vie adulte, s'est appliquée un peu à l'enseignement de base obligatoire (qui finit avec la cinquième secondaire) et beaucoup plus fortement au niveau postsecondaire. Certains programmes, comme nous l'avons vu, ont une influence de part et d'autre de cette division institutionnelle: ainsi le programme TVEI touche la quatrième et cinquième secondaire puis deux années pleines au-delà; de même, en Écosse, l'influence des modules de l'Action Plan reflue sur l'enseignement secondaire par la possibilité de prendre en option tel ou tel module dès la quatrième ou cinquième secondaire.

Immédiatement au-delà de la cinquième secondaire et de la fin de l'obligation scolaire, l'ensemble des nouveaux programmes se combinent pour viser un objectif global où les traits suivants ressortent le plus: un enseignement postsecondaire plus flexible (décloisonné...), plus accessible, ajusté à l'évolution du marché du travail, favorisant la continuité au-delà de la formation initiale, intégrant mieux qualification spécialisée et formation générale, et dûment sanctionné de façon rigoureuse et crédible.

Trois programmes gouvernementaux, en ce qui concerne l'Angleterre, contribuent de façon complémentaire à cet objectif: le programme CPVE (Certificate of Pre-Vocational Education) favorise la continuation des études après la cinquième secondaire et soutient tout particulièrement **l'orientation** des jeunes vers les études techniques qui leur conviennent. Le programme TVEI (Technical and Vocational Education Initiative) contribue particulièrement à décloisonner la formation générale et l'apprentissage technique, dans une perspective préprofessionnelle au niveau secondaire, dans une perspective de qualification spécialisée au-delà de la cinquième secondaire. Enfin, le plus important de ces

programmes, quant à ses ressources et son effectif, le YTS (Youth Training Scheme) vise essentiellement une population nouvelle, le groupe de ceux qui passaient traditionnellement au marché du travail et dans les emplois non qualifiés tout de suite après la cinquième secondaire.

Ce dernier programme s'enracine dans la perspective d'une politique de main-d'oeuvre; il est promu et financé par la Commission de la main-d'oeuvre à partir de ressources très apparentées à celles qui servent ici à la formation professionnelle des adultes; enfin, il s'inspire de façon évidente du modèle de formation professionnelle prévalant en Allemagne, avec alternance entre école et formation en entreprise.

L'ensemble de ces programmes, complémentaires aux cheminements scolaires plutôt traditionnels, répond de façon souple aux besoins d'une partie du groupe d'âge des 17-19 ans, précisément ceux qui ne continuent pas des études générales en vue de l'université ou des études techniques de collège. Le programme YTS fournit pour sa part aux étudiants une allocation de subsistance d'environ 70 $ par semaine la première année, et légèrement plus la deuxième année. Ceci diminue les risques d'abandon dus à l'attrait d'un emploi temporaire non qualifié...

1.3.1 C.P.V.E

Le "Certificate of Pre-Vocational Education" (CPVE) a connu ces dernières années une implantation assez étendue, considérée comme satisfaisante et réussie. Il s'agit d'un programme d'une année d'exploration et d'initiation technique permettant un choix d'orientation, et comprenant une composante de formation générale associée aux ateliers techniques. Cette formation générale, en langue, mathématiques, graphisme, relations humaines et communication, n'est pas structurée en disciplines relativement isolées, mais en modules très proches des activités d'atelier[7] , et elle est évaluée en termes de compétences acquises plutôt qu'en "savoir accumulé".

---

7 Il y a ici des affinités tout à fait étonnantes avec l'approche pédagogique mise en oeuvre à la polyvalente Le Boisé de Victoriaville dans le cadre des "ateliers culturels".

La philosophie de ce programme est très analogue à celle de l'année polytechnique ("Polytechnischer Lehrgang") qu'ont instaurée les Autrichiens à la fin du collège (vers 16 ans), pour donner le temps de s'orienter aux jeunes intéressés par des qualifications techniques mais sans savoir encore lesquelles.

Le mode d'organisation et de sanction des études du programme CPVE permet, par une perspective d'unités cumulatives, de ne pas répéter trop de choses en abordant, par exemple, un cours technique dans un collège (les enseignements techniques pour jeunes et adultes sont dispensés dans des "colleges of further education", ou bien dans des "tertiary colleges" qui associent aux formations professionnelles et techniques les enseignements préuniversitaires dits de "sixth form").

L'inspiration du programme CPVE découle principalement des travaux d'un organisme de développement pédagogique pour l'éducation postsecondaire des jeunes et des adultes, exception faite des études universitaires, organisme qui s'appelle Further Education Unit (FEU). Son rapport de 1979 intitulé A Basis for Choice demeure la référence essentielle pour ces nouveaux développements.

Les établissements participants ont beaucoup de latitude dans l'organisation du programme du ou des groupes inscrits au CPVE; les documents de référence indiquent comment constituer un programme, et ceci exige beaucoup de créativité locale. Les modules de formation préprofessionnelle se distinguent en trois catégories; "introductory", pour l'un des cinq grands domaines d'activité; "exploratory", autour d'un ensemble particulier de fonctions dans un domaine; enfin "preparatory", c'est-à-dire centré sur des habiletés et connaissances conduisant plus précisément à telle ou telle carrière. Symétriquement, la formation générale s'organise autour de dix domaines essentiels ("core areas") de compétence:

"Personal and Career Development
Industrial, Social and Environmental Studies
Communication
Social Skills
Numeracy
Science and Technology
Information Technology
Creative Development
Practical Skills
Problem Solving[8] ."

Le CPVE recrute, pour une part, des élèves qui, traditionnellement, auraient répété la cinquième secondaire dans l'espoir d'améliorer leur réussite aux examens du diplôme secondaire. L'expérience semble avoir montré que la répétition n'a pas engendré de réussite beaucoup plus marquée au deuxième tour. Le CPVE recrute surtout des jeunes qui ont besoin de prendre connaissance des domaines de travail pour s'orienter soit vers des cours spécialisés soit directement vers un type d'emplois donné.

Le programme s'est développé très rapidement, avec des échéances extrêmement serrées: les premiers projets pilotes rejoignaient 900 élèves en 1984-1985. En 1985-1986, 16 500 élèves y étaient inscrits, et la progression continue.

1.3.2 Y.T.S

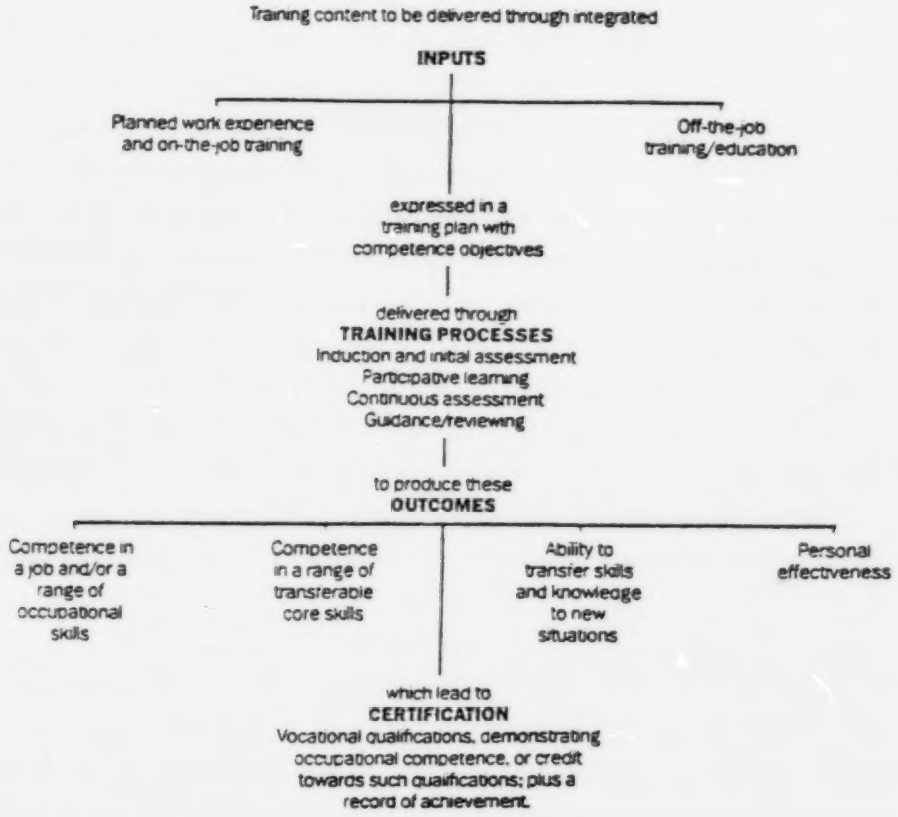
Le programme appelé "Youth Training Scheme" (YTS) est le plus nouveau et le plus fréquenté des programmes récents au niveau postsecondaire. Il offre à ceux qui quittent l'école une entrée en formation professionnelle combinée avec des éléments importants de formation générale et de formation personnelle et sociale. Compte tenu de sa réussite remarquable, la durée du programme YTS a été récemment portée d'un an à deux ans. Sur les deux ans, l'alternance joue la plupart du temps comme suit: environ quatre mois d'études à plein temps, puis quatre jours sur cinq en milieu de travail et une journée en formation plus systématique. Le diagramme reproduit ci-dessous présente succinctement le programme (extrait de: Training For Skills: YTS, Sheffield, MSC, 1986, p. 3).

---

8 P. Jennings, C.P.V.E., the First Year, S. Martin's College, Lancaster, 1987, p. 5.

TRAINING FOR SKILLS: YTS
Sheffield, MSC, 1986, 26 p.

Fig 1 Design Framework for YTS



En même temps que le programme YTS rejoint des nouvelles populations, il s'ajuste plus ou moins aisément face aux multiples "autorités" sanctionnant jusqu'ici diverses compétences professionnelles. La Commission de la main-d'oeuvre (MSC), qui finance et administre ce programme avec une foule de partenaires ("4 000 managing agents and 1 500 sponsors provide 11 000 training programmes with over 400 000 places" Training For Skills: YTS, MSC, Sheffield, 1986, p. 2) tant publics et scolaires que privés, pousse très résolument en faveur d'une unification nationale de la sanction des compétences

professionnelles ("Vocational qualifications will be brought within a new national framework to be called the National Vocational Qualification - NVQ", idem, p. 5). La période actuelle demeure, à ce point de vue, une phase de transition, où la crédibilité de la nouvelle sanction des études progresse graduellement en parallèle avec la crédibilité acquise de l'ancienne.

L'évaluation des apprentissages est suivie avec énormément d'attention, guidée et fortement instrumentée. Contrairement à l'évaluation finement graduée du secondaire dans les cours habituels, on opte ici pour une évaluation de compétences, dont les critères sont soigneusement précisés. La plupart du temps, les formules d'évaluation distinguent simplement quatre degrés au sujet de chaque compétence:

pas encore capable
capable avec beaucoup d'aide
capable avec un peu d'aide
capable seul et capable d'aider quelqu'un d'autre.

Ceci permet une évaluation continue, qui souligne fortement la réussite. Les responsables du programme YTS abordent des domaines relativement nouveaux pour réaliser, avec les gens des milieux de travail, un consensus sur les compétences précises à développer, particulièrement dans l'expérience pratique; c'est le cas, par exemple, dans le domaine de la vente et dans le domaine du tourisme. Dans d'autres cas, pour les métiers de la construction par exemple (18 000 places de stage par année), ils partent d'analyses déjà très fouillées.

Comme le CPVE et à un degré encore plus poussé, le programme YTS fournit un exemple très frappant d'une approche unifiée, fortement structurée et même unificatrice (particulièrement en matière de sanction) et pourtant extrêmement décentralisée et diversifiée; aucun partenaire du réseau éducatif ni de l'entreprise n'est forcé de s'impliquer, ni aucun étudiant-apprenti forcé de s'inscrire. On sent par ailleurs que les promoteurs du programme en sont très fiers et que les résultats: persévérance, débouché sur des études ultérieures ou travail, etc., sont fort satisfaisants. Il y a dans l'esprit de plusieurs une certaine référence au modèle ouest-allemand touchant l'importance des ressources à investir dans l'apprentissage, la participation active de l'entreprise et les modalités générales du programme. Par ailleurs, les responsables des écoles et des collèges se sentent inévitablement bousculés et expriment de

la réticence face au fait que la responsabilité globale du programme relève du "secteur" main-d'oeuvre, avec des ressources qui paraissent proportionnellement immenses en période d'austérité du côté de l'éducation.

1.3.3 Action Plan en Écosse

L'Écosse a totalement restructuré l'ensemble de la formation professionnelle et technique avec une approche modulaire et une évaluation elle aussi centrée sur la vérification de compétences[9] . Le grand avantage de l'Écosse, compte tenu de moins de variété et de dispersion dans les autorités antérieurement responsables de la sanction des compétences professionnelles et techniques, tient au fait qu'on y a déjà unifié l'ensemble des procédés de sanction sous la responsabilité de "SCOTVEC" (Scottish Vocational Education Council), unification qui reste à réaliser en Angleterre et au pays de Galles. Sur un autre plan, le programme écossais ("16 + development programme") paraît se distinguer du programme YTS de deux façons: insistance légèrement moindre sur des éléments de formation générale dans certains programmes (les modules appropriés existent, mais ils font moins partie de la définition du programme, il me semble); d'autre part, l'ensemble des modules écossais se prête bien à une formation en institution et non nécessairement toujours en alternance.

1.3.4 Open College, Open Learning: pour la formation continue

Tout le monde connaît l'"Open University", qui depuis vingt ans constitue un exemple remarquable d'enseignement à distance combinant un matériel très riche d'apprentissage autonome avec des ressources d'encadrement, des sessions

---

9 "Criterion-referenced assessment techniques differ from fully norm-referenced techniques in several major ways (...). The test will not be designed, like a norm-referenced test, to discriminate between candidates by the use of a wide range of questions, varying from the very, but not too easy items, which 80% of candidates get right, to the very but not too difficult items, which only 30% can cope with, it will be designed to let the candidate demonstrate whether he knows, or can do, all that is asked of him. (...) All the items will be of a similar degree of difficulty and, usually, have high facility values (i.e. each item will be answered correctly by 70-80% of candidates). (...) The test is also much more diagnostic than a norm-referenced test can be." Scottish Education Department, Guidelines on Assessment, 1984, pp. 2-3.

intensives de travail collectif et des modalités d'évaluation. On en a dérivé le concept d'Open Learning, qui tient à la fois de la formation sur mesure, des diverses formes de télé-enseignement, y compris les cours par correspondance, et de l'apprentissage autonome assisté: "We have defined Open Learning as 'learning which enables people to learn at a time, place and pace which satisfies their circumstances or requirements'[10] ."

De 1982 à 1987, Open Tech, une vaste opération de développement de ressources didactiques, et surtout de mise en réseau, pour ainsi dire, des producteurs et des usagers, a fonctionné à l'état de projet pilote dans le cadre de la Commission de la main-d'oeuvre. Ce projet a été particulièrement sensible aux besoins de perfectionnement de la main-d'oeuvre dans les secteurs en évolution technique rapide: gestion, informatique, santé, etc. Le document le plus succinct sur les activités d'apprentissages liées à Open Tech est sans doute la publication conjointe de la "Further Education Unit" et de la section Open Tech de la Commission de la main-d'oeuvre: Implementing Open Learning in Local Authority Institutions (1986, 48 p.). D'autre part, on a diffusé très récemment un gros document intitulé Open Tech Directory, qui montre très bien la variété et la souplesse des programmes disponibles. On a même constitué une banque de données informatisées sur toutes les options disponibles en "Open Learning": MARIS-NET (Materials and Resources Information Service Network).

Le projet récent de "College on the Air" ou "Open College" qui est en train de démarrer, se situe dans la même perspective. Ce "college" sera plutôt un diffuseur et un intermédiaire qu'un producteur. Tous les inscrits seront tenus informés des diverses possibilités qui se présenteront graduellement, de moyens de formation aussi bien dans le domaine socioculturel, de la formation générale que de la formation professionnelle. La reconnaissance des acquis et leur sanction feront partie de l'ensemble des services de l'Open College. Dès septembre 1987, celui-ci utilisera un certain nombre d'heures de diffusion télévisée pour présenter ses programmes au grand public.

---

10 Voir en annexe 1 une présentation plus fouillée du concept de "Open Learning", d'où cette définition est extraite.

1.4 Innovations dans le domaine de l'évaluation

La situation actuelle en éducation au Royaume-Uni permet d'observer des modifications radicales dans le domaine de l'évaluation: dans **l'évaluation courante** des apprentissages, où l'évaluation formative se développe beaucoup, particulièrement par le moyen d'un dossier cumulatif appelé "record of achievement" pour "garder la trace des réussites" pour ainsi dire; dans **l'évaluation** externe des apprentissages **pour fins de sanction des études** secondaires et préuniversitaires, par le passage à une évaluation de type critérié; dans **l'évaluation de la qualification professionnelle** par la généralisation d'une sanction interne ("modérée" de façon externe pour l'équité, la standardisation et la crédibilité) des compétences acquises, sanction inséparable d'une organisation à base d'unités cumulatives; dans **l'évaluation** des apprentissages **à l'échelle du système** par le moyen des travaux de l'Assessment of Performance Unit (APU) et, enfin, dans la progression de l'auto-évaluation institutionnelle des écoles.

Pour chacun de ces domaines, j'indique, d'une part, la documentation pertinente et, d'autre part, l'effet sur la pratique pédagogique.

1.4.1 Évaluation formative continue

Le courant favorisant l'évaluation formative, en Grande-Bretagne, ressemble beaucoup au courant québécois, avec un accent peut-être un peu plus marqué sur l'usage d'autres moyens que le test écrit usuel, pour estimer en particulier l'évolution des habiletés.

On trouvera une présentation intéressante des divers développements en cours, y compris en vue d'une nouvelle sanction, dans: The Changing Face of Education 14 to 16: Curriculum and Assessment, ed. by S. Brown et P. Munn, Windsor, Berkshire, éd. NFER-NELSON, 1985.

Touchant l'évaluation dans le domaine de la langue maternelle, voir: Department of Education and Science, English From 5 to 16, Londres, HMSO, 1984, série Curriculum Matters no 1, pp. 16-23; également, J. White, The Assessment

of Writing, Pupils Aged 11 and 15, Londres, APU et NFER-Nelson, 1986; M. Maclure et M. Hargreaves, Speaking and Listening, Assessment at Age 11 and 15, Londres, APU et NFER-Nelson, 1986.

Touchant l'évaluation en sciences, on peut consulter W. Harlen: Teaching and Learning Primary Science, Londres, Harper and Row, 1985 et W. Harlen, G. Welford et B. Schofield: Practical Testing at Ages 11, 13 and 15, Londres, DES-APU, 1985, 54 p.

Voir également: R. Sutton et al., Assessment in Secondary Schools: the Manchester Experience, Londres, Longman-SCDC.

1.4.2 Des diplômes basés sur une évaluation critériée en Écosse

L'Écosse a mis de l'avant cette politique pour le diplôme d'études secondaires sous le nom de Standard Grade. Elle s'implante graduellement, non sans difficulté toutefois: des projets ont très bien fonctionné pendant trois ans, mais la généralisation en 1986 des nouveaux enseignements conduisant aux premiers examens de type nouveau (en 1988) a donné lieu à beaucoup de réticences des enseignants, dans le contexte, en plus, de négociations collectives très dures avec les syndicats d'enseignants. Ceci a conduit à un compromis: pour la partie de l'évaluation sommative qui deviendra interne, c'est-à-dire de la responsabilité des enseignants, le Ministère s'engage à leur fournir le matériel de référence pour l'évaluation critériée plutôt que de le leur laisser développer avec une assistance extérieure. D'autre part, l'intention initiale d'équilibrer l'évaluation externe par une évaluation interne pour les trois niveaux d'approfondissement: "Foundation", "General" et "Credit Level", a été abandonnée pour le dernier, celui qui intéresse le plus les universités pour fins de sélection.

Avec un certain recul, des personnes bien au fait de ce projet de changement soulignent les raisons suivantes pour expliquer certaines déceptions. La politique du "Standard Grade" était malheureusement centrée sur la sanction plutôt que sur le curriculum. Si elle avait été davantage centrée sur le curriculum, elle aurait sans doute suscité plus d'engagement chez les enseignants, car les écoles sont les mieux placées ("the best agents") pour élaborer

de nouveaux cours. D'autre part, on a plus ou moins réussi à bien présenter le projet aux enseignants, à le leur "vendre": il y a probablement eu une certaine naïveté à supposer qu'on généraliserait facilement, de 20 écoles pilotes à 500 écoles secondaires. Enfin, les services de "support au développement" étaient, semble-t-il, très insuffisants.

Malgré tout, le changement en cours suscite, sur le plan pédagogique, un changement d'accent très apprécié, un déplacement de l'attention, des résultats en acquis de connaissance vers les apprentissages relevant de l'ordre de la démarche, du "processus" ("move to process-based learning"). Cela permet de privilégier l'approfondissement plutôt que l'extension des matières et rejoint la philosophie des "essential schools" de Theodore Sizer, selon qui "less is more" (voir postface de la deuxième édition de Horace's Compromise). Ce changement, d'après certains interlocuteurs, serait particulièrement intéressant pour les élèves qui réussissent particulièrement bien. On a remarqué que la nouvelle évaluation, plus sensible aux apprentissages, touchant la démarche en sciences par exemple, ne fait pas "exceller" les mêmes qui se distinguaient dans des évaluations normatives plus centrées sur "les bonnes réponses". (Voir Sally Brown: Introduction to Criterion-Referenced Assessment: Teachers' Own, Université de Stirling, Écosse, Stirling Educational Monographs, no 7, 1986.

Les rapports de référence essentiels pour cette politique sont: Scottish Education Department (SED) The Structure of the Curriculum in the Third and Fourth Years of the Scottish Secondary School (rapport Munn), Edinbourg, HMSO, 1977; SED, Assessment for All (rapport Dunning), Edinbourg, HMSO, 1977.

1.4.3 Implantation de l'évaluation critériée pour le diplôme secondaire: Angleterre et Pays de Galles

Ce changement majeur, annoncé dans Better Schools (HMSO, 1985), est en cours, sous la responsabilité d'un conseil pour les examens d'études secondaires (SEC) qui chapeaute l'ensemble des organismes régionaux d'évaluation. Malgré de multiples pressions pour retarder l'échéance, les premiers cours de quatrième secondaire conduisant aux nouveaux examens, externes pour l'essentiel, sont démarrés depuis septembre 1986, et les examens de l'été 1988 conduiront au nouveau diplôme, "GCSE", General Certificate of Secondary Education.

Le document de référence le plus important, à ce sujet, consiste en une série de "Draft Grade Criteria" publiés, pour les diverses matières, en septembre 1985: Secondary Examinations Council: Draft Grades Criteria, Londres, HMSO, 1985.

Des observateurs considèrent que la principale différence d'avec les innovations écossaises décrites plus haut réside dans le rythme d'implantation extrêmement rapide du changement et une position très ferme du gouvernement sur les échéances, que même les difficultés de relations de travail n'ont pas fait reporter.

1.5 La profession enseignante et la qualité de l'enseignement

Le livre blanc Better Schools reprend à son compte les orientations et les décisions d'un livre blanc antérieur (Teaching Quality, 1983), en même temps qu'il explicite certains corollaires, en matière d'enseignement, des autres thèmes qu'il développe. Les thèmes principaux sont:

a) les façons d'enseigner

b) la gestion des ressources humaines dans l'organisation scolaire

c) la formation et le perfectionnement.

1.5.1 Les façons d'enseigner

Le gouvernement prend à son compte les jugements courants sur l'extrême importance et la complexité du rôle de l'enseignant. Il souligne et l'autonomie et l'impératif d'autorenouvellement qui découlent du fait que les enseignants sont des professionnels. En décrivant les compétences professionnelles souhaitables, Better Schools souligne particulièrement trois thèmes.

D'abord, l'importance d'utiliser des activités d'apprentissage relativement ouvertes, au-delà des exercices écrits stéréotypés:

"There is usually no shortage of practice in written modes such as copying, doing exercices, making notes and summaries, but too much emphasis on these easily organised forms of work is likely to hinder the development of skills in practically useful and creative forms of written and oral communication (...) Questioning demands a range of techniques ranging from the closed question that calls for a single precise answer to the open-ended question which encourages different avenues of thought and speculation[11] ."

On souligne en second lieu les conséquences pédagogiques d'une insistance sur les apprentissages pratiques dans le curriculum:

"It requires not only the use of physical skills and movement as in physical education, drama and dance and an emphasis on doing and making as in the creative and performing arts, home economics and Craft, design and technology; it also means providing practical activity as a secure foundation for understanding in subjects such as mathematics, science and history[12] ."

Enfin, les exigences d'une pédagogie différenciée sont esquissées, en rapport avec les limites et les exigences de divers modes de regroupement des élèves.

1.5.2 La gestion des ressources humaines dans l'organisation scolaire, sur le plan national et dans les conseils scolaires

Sur le plan national, le gouvernement prévoit que la diminution des postes d'enseignant sera légèrement inférieure à celle du nombre d'élèves et note que toute augmentation de ressources répartit ses effets entre une diminution du nombre d'élèves par groupe ou une diminution du temps de présence en classe des enseignants. Le gouvernement accepte une légère augmentation du nombre de postes en rapport avec le nombre d'élèves, mais sous certaines conditions:

"There is a need for some further limited improvement in the overall pupil to teachers ratio (...) It will be important for this improvement to be used to achieve the curriculum and examination policies set out in Chapter 2 and 3 of this White Paper, rather than simply to reduce class size

---

11 Better Schools, p. 42.

12 Ibid.

further; and for the improvement to be concentrated on those schools and LEAs most in need of it[13] ..."

Le gouvernement veut par ailleurs mettre en place des mesures spécifiques pour remédier au manque d'enseignants qualifiés en mathématiques, en sciences et en technologie (programme de "Craft, design and technology" au secondaire).

À l'échelle nationale, le gouvernement diagnostique enfin un sérieux problème de non-correspondance, au secondaire, entre la qualification spécialisée et la matière enseignée, "mismatch", et entend continuer à mesurer systématiquement l'amélioration de la situation sur ce front:

"There is a strong association between good match and good standards of work; and excellence is rarely found where match is poor[14]."

Concernant la gestion locale des ressources humaines, le livre blanc attire l'attention principalement sur le "redéploiement" des ressources auquel invite la diminution de la population scolaire, sur une utilisation plus efficace des fonds disponibles pour la formation en cours d'emploi, et sur la nécessité d'une évaluation du personnel enseignant ("the introduction of systematic arrangement for the Appraisal of Teacher Performance", voir paragraphe 180, p. 55), peut-être exigée par voie de règlement.

---

13 Better Schools, p. 49. Les données fournies montrent une grande taille des groupes au primaire (24.7 élèves en moyenne) pour 1984, en diminution de 2,2 élèves par classe en 7 ans, et une taille plus restreinte au secondaire: en moyenne 20,4 élèves par groupe, soit 46,4% des groupes ayant moins de 20 élèves, 44,5% en comprenant de 21 à 30, et 7% au-delà de 30 élèves. Ceci se compose avec une proportion moyenne de "temps de présence" aux élèves, pour les enseignants, de 90,9% (de l'horaire des élèves) au primaire, et de 77,6% au secondaire. Op. cit., p. 47.

14 Op. cit., p. 52.

1.5.3 La formation et le perfectionnement

Le gouvernement rappelle en premier lieu les critères qu'il a établis en 1984 en matière de formation initiale des enseignants. L'application de ces critères à tous les programmes existants ou nouveaux de formation des maîtres a été confiée à un conseil d'experts: "Council for the Accreditation of Teacher Education".

En matière de perfectionnement, le gouvernement détecte certaines carences, en particulier la prépondérance de l'usage des fonds pour des formations longues plutôt que pour des activités de perfectionnement plutôt courtes et spécifiques, et la moindre priorité du bénéfice institutionnel par rapport au bénéfice personnel du perfectionnement. On envisage donc "d'orienter" plus précisément l'usage d'une partie des ressources consacrées au perfectionnement, en les appliquant à des champs prioritaires à l'échelle nationale.

1.6 Partenariat entre éducateurs et représentants de la communauté

Le livre blanc "Better Schools" traduit en propositions bien spécifiques les résultats d'une consultation lancée en 1984 avec un "livre vert" intitulé Parental Influence in Schools. Le gouvernement entend instituer un conseil de direction dans chaque école et lui définit un mandat en l'ajustant au rôle du directeur ou de la directrice et à celui du "conseil scolaire" (Local Education Authority ou LEA. L'Angleterre en compte un peu plus de cent).

Le tableau reproduit ci-dessous[15] présente la composition et l'ampleur du conseil de direction proposé (board of governors). "Country School" signifie école publique à recrutement territorial, parfois partiellement ouvert aux préférences des familles; "voluntary controlled school" signifie école confessionnelle entièrement financée par l'autorité locale - dans ce cas, la catégorie "Foundation" signifie des personnes choisies par l'autorité religieuse

---

15 Better Schools, p. 65.

concernée -; enfin "maintained special school" signifie école publique à vocation particulière, très souvent pour enfants en difficultés graves d'apprentissage.

THE PROPOSED COMPOSITION OF GOVERNING BODIES FOR COUNTY, VOLUNTARY CONTROLLED AND MAINTAINED SPECIAL SCHOOLS

Size of school:	Elected by and from parents[a]	Appointed by LEA	Head-teacher[a]	Elected by and from teachers	Co-opted[a] or, for controlled schools: Foundation	Co-opted[a]	Total
fewer than 100 pupils	2	2	1	1	3		9
					2	1	
100–299 pupils	3	3	1	1	4		12
					3	1	
300 pupils or more[b]	4	4	1	2	5		16
					4	1	
600 pupils or more[c]	5	5	1	2	6		19
					4	2	

Notes (a) the LEA would be free to choose either composition for schools with 600 or more pupils.

(b) where insufficient parents stood for election (or, in any case, for schools with at least 50 per cent boarders) the LEA would appoint parent proxies to all vacancies. LEA members and employees and co-opted members of the Education Committee would be ineligible for such proxy appointments.

(c) the headteacher would be able to choose not to be a governor.

(d) the number of co-optees would be reduced by one to allow for the addition shown in the following mutually exclusive circumstances:—

(i) one representative of the minor authority (or minor authorities, acting jointly) in the case of a county or controlled primary school serving an area in which there is one or more minor authorities;

(ii) one representative of the District Health Authority in the case of a hospital special school;

(iii) one representative of a relevant voluntary organisation in the case of any other maintained special school.

La responsabilité du conseil de direction de l'école est définie d'une façon qui reconnaît l'opportunité d'une certaine diversité entre les écoles en même temps que le rapport direct entre le climat d'une école et la qualité de l'éducation. Ce conseil aura par ailleurs une "voix", un pouvoir d'influence sur le champ de responsabilité et du directeur, et du conseil scolaire.

"Subject to the statutory responsibility of others, responsibility for the general direction of the conduct of a school will be allocated to the

governing body. That responsibility lies at the heart of the work of the governing body as the guarantor of the school's identity. It enables the governors to exercise an important influence over the ethos of the school and on many other matters which affect the school's success. It enables them to concern themselves with the school's contribution to the life of the local community(...)[16] ."

2- ANALYSE ET INTERPRÉTATION: LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION VISÉE À LA LUMIÈRE DES STRATÉGIES DÉPLOYÉES

Nous allons tenter maintenant d'interpréter les visées de qualité de l'éducation dont nous avons décrit succinctement les intentions et les modalités concrètes jusqu'ici.

On peut en effet supposer que l'expression "qualité de l'éducation" a une part de signification commune et une part de signification particulière dans divers contextes nationaux, culturels, économiques et politiques. Il y aurait donc lieu de tenter de dégager les caractéristiques de la conception de la qualité de l'éducation en s'appuyant moins sur le discours officiel, que sur les mesures mises en application. De cette façon, nous visons le **sens concrétisé** de "la préoccupation de la qualité de l'éducation", tel qu'il est compris par cet élément du système d'éducation que constitue l'autorité gouvernementale. Nous tentons en quelque sorte de souligner ce qui, dans les visées anglaises de qualité de l'éducation, demeure significatif, compréhensible et comparable à partir d'un cadre de référence extérieur qui est celui d'un regard québécois.

Dans la même veine, nous tenterons de dégager certaines caractéristiques des stratégies gouvernementales adoptées. L'action éclaire l'intention. L'étude des visées de qualité de l'éducation, non seulement conçues mais déployées en actions, devrait permettre de dégager une sorte de répertoire non limitatif de stratégies dont l'existence, quelque part sur la planète, garantit la vraisemblance.

---

16 Op. cit., p. 68.

2.1 Quelques traits caractéristiques des visées anglaises de qualité de l'éducation

Il se dégage des mesures citées plus haut certains "accents", que nous pourrions, au risque de simplification abusive, reformuler comme suit:

a) une attention beaucoup plus grande au **curriculum** qu'à **"la manière"** d'enseigner ("pédagogie" au sens strict), étant bien entendu, dans l'état de décentralisation poussée du système éducatif, que le rôle gouvernemental consiste en leadership plutôt qu'en imposition, qu'un cadre commun ("national framework") appelle des décisions des conseils scolaires ("curriculum policy") et d'autres décisions dans chaque école;

b) une plus grande attention à l'unité "école particulière" qu'à l'ensemble du système, aux classes particulières ou à des matières prioritaires (exemple: la familiarisation avec l'outil informatique) ou en souffrance de façon générale. En proposant "Better Schools", c'est-à-dire de meilleures écoles, on s'appuie sur un postulat méthodologique selon lequel la "meilleure pratique" existe; il s'agit donc principalement d'amener la grande majorité des écoles aux pratiques de celles qui excellent;

c) une hausse des "exigences" qui dépend surtout de la capacité de solliciter adéquatement, suffisamment et constamment les ressources de chacun. Des attentes plus élevées et à la fois réalistes paraissent la clé de la motivation et un facteur déterminant de résultats élevés. Ceci exige inévitablement un curriculum différencié selon la diversité des acquis et des niveaux d'habileté. La hausse des "exigences" repose, d'autre part, au niveau secondaire en particulier, sur l'actualité des apprentissages, leurs possibilités d'application, l'évidence de leur sens pour la vie adulte d'aujourd'hui. Elle devrait enfin profiter d'une reconversion du système de sanction des études secondaires, reconnaissant tous les acquis et les niveaux d'acquis, et cessant de qualifier d'échec les résultats qui ne conduisent pas à des formations postsecondaires longues;

d) la qualité de l'éducation de base est incompatible avec une "priorisation" indue de quelques habiletés essentielles. L'importance de la langue et des mathématiques est mieux prise en compte à travers un curriculum large, pratique, concret, qui étend les champs d'expériences des enfants, que par une réduction des activités autour des "basics"[17] ;

e) l'enseignement obligatoire (de 5 à 16 ans) doit préparer à une formation technique; le principal défi en termes de nouveaux services et de nouvelles ressources consiste à offrir une formation professionnelle à la portion importante de la jeunesse qui passait jusqu'ici à la "vie active" avec des études secondaires "terminales" de fait: ceci se concrétise dans les divers nouveaux programmes offerts aux 16-18 ans. À part quelques retouches au programme des deux années préparatoires à l'université, pour équilibrer les cours principaux (trois ou quatre matières sur les deux ans) par des cours complémentaires plus légers (c'est-à-dire sur un an), Better Schools ne traite pour ainsi dire pas des études postsecondaires longues. La préoccupation sociale perce, sous les visées éducatives, essentiellement dans la prise en compte des conclusions d'un rapport officiel sur l'éducation des minorités et dans un effort majeur en vue d'une population spécifique, pour l'intéresser à une formation professionnelle au-delà du secondaire par des retouches importantes (formation technique et préprofessionnelle davantage présente en 4e et 5e secondaire).

---

17 Cette position, à la fois pragmatique et de principe, par laquelle l'autorité gouvernementale se démarque explicitement d'un fort courant actuel, se trouve reprise succinctement dans les propos suivants du ministre de l'Éducation: "The teaching of the essential skills of literacy and numeracy to which the primary schools rightly give high priority is still based on too narrow an approach in too many schools, and such teaching too seldom takes full advantage of the opportunities which exist throughout the curriculum as a whole (...) There is too often a concentration on the basic computational skills of arithmetic at the expense of learning more effectively through a more practical approach and at the expense of helping children understand the usefulness of what they are doing (...) I hope that the message that high standards are associated with breadth, and not with narrowness, will be acted on by all concerned, across the curriculum as a whole." (Discours de Sir Keith Joseph à l'inspectorat, juillet 1985, cité dans The Times Educational Supplement, 26 juillet 1985, p. 9).

2.2 Les modes d'action

Les modes d'action varient selon les objets, de la décision ferme jusqu'à la simple influence en passant par l'invitation pressante.

La **décision ferme** concerne trois objets: la modification de la sanction des études secondaires (pilotée par le "Secondary Examinations Council", organisme d'experts à relative distance du ministère de l'Éducation), la révision pour quasi-accréditation ou possible suppression de chacun des programmes de formation des enseignants (elle aussi confiée à un conseil d'accréditation ad hoc), enfin, la constitution de conseils d'écoles ("boards of governors") où les parents sont bien représentés.

L'invitation pressante concerne en particulier l'implantation de programmes de formation préprofessionnelle en 4e et 5e secondaire, de même que la mise en place d'une année polytechnique au-delà de la 5e secondaire (CPVE). Ces pas en avant sont souvent mis à l'épreuve d'abord dans quelques conseils scolaires pilotes, à titre expérimental, puis s'étendent graduellement sur une base volontaire, assez fortement motivée par des ressources spécifiques allouées à ces nouveaux programmes.

Une autre invitation pressante, dans Better Schools, concerne la généralisation de l'évaluation des enseignants. Le livre blanc parlait de l'imposer ultérieurement par une loi au besoin. Après une année scolaire de dures négociations entre gouvernement et syndicats d'enseignants, on est convenu de l'expérimenter systématiquement dans une dizaine des quelque 104 conseils scolaires existants.

Une dernière "longueur d'onde" paraît caractériser l'action à l'égard d'autres "objets", et particulièrement l'évolution du curriculum: l'influence en termes de leadership et de relations entre partenaires, influence fortement appuyée sur l'expertise d'organismes semi-indépendants et de l'inspectorat en général. Car, compte tenu de l'extrême décentralisation du système d'éducation, le gouvernement dispose quand même d'indices incontestés de l'état général de la situation, principalement par trois canaux: par les résultats d'examens (les

normes ou les critères d'examens externes étant bien connus et amplement discutés entre éducateurs), par les enquêtes et tests d'un organisme chargé de l'évaluation des apprentissages à l'échelle du système (Assessment of Performance Unit), et enfin par l'évaluation et des écoles, et de divers aspects du système par l'inspectorat (l'évaluation des écoles donnant lieu à des rapports toujours rendus publics).

ANNEXE 1

This month's checklist prepared by M R Freshwater, Principal Training Adviser at the Open Tech Unit of the Manpower Services Commission, enables designers of open learning schemes to appreciate the learners' needs and link the resultant programme to those needs and the environment.

How open is open?

MICHAEL FRESHWATER MITD

1. In the Open Tech Unit we have defined Open Learning (OL) as 'learning which enables people to learn at a time, place and pace which satisfies their circumstances or requirements'.

2. This would suggest that the learners should be able to learn:

- WHAT they want
- WHEN they want
- WHERE they want
- HOW they want

and that those who wish to offer OL schemes should support this freedom of learner choice.

3. However, we should be aware that in offering any formal OL scheme we are starting to limit what is possible and thus to limit the autonomy of the learner.

4. The concept of 'learner autonomy' must be examined in the light of existing attitudes and views of the learning process, if, of course, you accept that learning is a process and not just a product.

5. To a teacher or instructor, learning may be defined as "what students do in my classroom". To a psychologist, learning may be described as "a permanent change in behaviour". Very few of us would accept this first definition, but if we were to accept the second definition we would have to see the whole of a person's life experience as a learning process and to accept that *informal* situations will develop people's total ability as well as the *formal* situations we might plan.

6. In practice, if we accept that opening up the system is desirable, it may not be feasible or helpful to open up all aspects of learning in one stroke (you may disagree). However, each of us concerned with the design of OL systems should know quite clearly how open or closed our systems are and consider how best we can use informal learning situations (eg, lunch-time discussions with colleagues, meetings of professional groups, etc) to complement our plans.

7. Perhaps some day when the learner begins to understand the benefits of an open system we can move from a 'guided openness' to a 'fully autonomous' learner model. However at the present, for most people an open system is supportive of the learner by:

- providing information;
- enabling access;
- facilitating learning;
- providing feedback on achievements to help the learner achieve autonomy.

8. This suggests that the openness needs to be planned, in order to support learner freedom of choice and that the scheme developed should reflect the environment in which the OL designer operates.

9. In order to help you plan how open or closed your scheme can be Table I (overleaf) shows the alternative ends of the open/closed continuum which you might like to consider. You will note that the range of open or closed indicators is tabulated under the headings of:

- FINDING OUT AND GETTING ACCESS (to your scheme)
- WHAT? (can the learner learn from your scheme)
- WHERE? (can the learner learn)
- HOW? (must the learner learn)
- SUPPORT? (for the learner)
- ASSESSMENT? (of learner achievement)

10. The right hand side of Table I includes a comments heading under which you might care to describe your own plans or view of what is possible. Alternatively you might like to asterisk which areas you feel you should open up and describe what would be required to achieve greater openness. Please feel free to open up the system even more than the table indicates, eg in the area of *learning objectives* you may feel that the learner can be autonomous and set his own objectives.

11. For further examination of the open/closed issue readers might like to read *Open Learning Guide No. 4* by R Lewis and D Spencer, Council for Educational Technology, 1986.

TABLE I: OPEN VERSUS CLOSED LEARNING

Closed	*Open*	*Comments*
	1. FINDING OUT AND GETTING ACCESS	
Annual prospectus and leaflets	Schemes marketed, information constantly updated and available to learners	
Numbers limited (eg by class size, etc) or open to select few	Open to all who need the programme	
Set entry requirements (eg examination results)	Self assessment and diagnostic arrangements to enable learning to be tailored to need	
Fixed enrolment (eg once or twice per year) and start times	Entry to programme at any time, no administrative constraints	
	2. WHAT	
Whole programme must be taken	Learning tailored to need. Individual elements (parts) of the content can be selected	
No credit given for past experience	Past experience recognised	
Learning objectives set in advance (eg by validating body or tutor)	Learner involved in formulating objectives or has free choice	
No guidance given to enable learner to decide what to learn	Advice and help given to enable learner to decide what to learn	
Content of learning based on past skills and knowledge taught or what tutor decides is needed	Content established by analysing learner job or speaking to practitioners to identify current and developing needs	
The tutor can only offer what he or she has produced	The tutor can offer a variety of materials and uses those produced by others	
	3. WHERE	
Learning only available by visiting Training Centre or College	Learner chooses place (eg home, work, etc as well as Centre or College, if required)	
Regular fixed attendance required	Attendance only when learner requires it (eg for guidance or counselling)	
Practical and experimental work require fixed periods of attendance at Centre, Workshop or Laboratory	Practical and experimental skills can be offered through home kits, and open access to Centre, Workshop or Laboratory	
	4. HOW	
Learning relies on constant face-to-face contact with tutor	Learning can take place individually or remote from the tutor	
Only one method of learning offered, eg classroom instruction	Choice of learning methods and learner activities	
Only one medium used (eg notes)	Variety of media used (eg tape, slide, text, etc)	
Learners are required to pace their learning to fixed timetable	Learners decide the pace at which they will work	
Courses last a fixed time	Courses end when learners achieve their objectives	
	5. SUPPORT	
No guidance available during programme	Advice, counselling and guidance, as well as tuition available if required	
Only teachers or specialist trainers are allowed to deliver/support the learning	Support available at work, home, College or Centre, ie wherever it can be encouraged	
Support only available face-to-face	Support can be by a variety of methods, eg telephone, face-to-face, through discussion with colleagues or friends	
	6. ASSESSMENT	
Annual formal examination only possible, external examinations extensively used	Variety of assessment methods available, to reflect achievement during the learning programme for whole or part of course	
Assessment norm referred	Assessment criteria and competency based	
Assessment methods set by tutor	Assessment methods negotiated with student	
No feedback on performance is given	On-going feedback on achievement given to student	
Assessment dates are fixed and non-negotiable	Learner decides when to be assessed	
Overall assessment only available	Assessment possible for each module of course taken	

DEUXIÈME PARTIE

DÉBATS AMÉRICAINS SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET MESURES DE RÉFORME

INTRODUCTION

La société américaine connaît, depuis quelques années, un débat fort animé sur les carences de l'éducation scolaire et sur les mesures susceptibles d'y remédier. La publication du document A Nation at Risk a certainement constitué un temps fort dans ce débat. Centré sur les notions d'excellence et de qualité, le débat dépasse nettement la longueur d'onde des voeux pieux et des engagements de principe qui servent souvent d'assurance politique contre des reproches éventuels; en effet, les prises de position les plus importantes dans ce débat débouchent sur des propositions d'action qui n'ignorent pas les problèmes de ressources.

Pour analyser correctement le débat en cours, on ne peut en rester aux diagnostics et aux propositions gouvernementales ou de commissions nationales au rôle nettement politique, telle la Commission nationale sur l'excellence en éducation qui a élaboré A Nation at Risk. Il faut englober dans nos sources des travaux d'expertise qui jouissent d'une visibilité sociale comparable à celle des rapports plus politiques.

L'analyse qui suit procédera en deux étapes:

1. Description synthétique des visées particulières placées sous le signe de la qualité de l'éducation, des cibles d'action et des modes d'action considérés.

2. Analyse ou interprétation sommaire des positions adoptées en fonction d'éléments particuliers de la situation, de situations antérieures et d'aspects du contexte social, culturel et politique.

Les documents considérés directement dans l'analyse qui suit sont les suivants, dans chacune des catégories esquissées plus haut:

A- Rapports "nationaux" à grand retentissement:

Action for Excellence, Task Force on Education for Economic Growth, Denver, Education Commission of the States, 1983.

A Nation at Risk, The Imperative for Educational Reform, National Commission on Excellence in Education, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1983.

The Nation Responds: Recent Efforts to Improve Education, Washington, U.S. Department of Education, 1984.

Making the Grade, Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, New York, The Twentieth Century Fund, 1983.

A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, New York, Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.

What Works, Research About Teaching and Learning, Washington, D.C., U.S. Department of education, 1986.

First Lessons, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 1986.

Integrity in the College Curriculum, Association of American Colleges, Washington, D.C., 1985.

Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group, East Lansing, MI, The Holmes Group Inc., Michigan State University, 1986.

B- Rapports d'expertise

Goodlad, John I., A Place Called School: Prospects for the Future, New York, McGraw-Hill, 1984.

Boyer, Ernest L., High School: A Report on Secondary Education in America, New-York, Harper and Row, 1983.

Sizer, Theodore R., Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School, Boston, Houghton Mifflin, 1984.

Powell, A.G., E. Farrar, D.K. Cohen, The Shopping Mall High School, Boston, Houghton Mifflin, 1985.

Ravitch, Diane, The Schools We Deserve, New York, Basic Books, 1985.

Hampel, Robert, The Last Little Citadel, American High Schools since 1940, Boston, Houghton Mifflin, 1986.

1- PORTRAIT DES MESURES ET DES STRATÉGIES

1.1 A Nation at Risk: un déclencheur plutôt que le dernier mot

Il s'est noirci des tonnes de papier pour, autour de et contre les 36 petites pages de ce rapport: nous aurions mauvaise grâce de prétendre ajouter un propos original.[1] Contentons-nous plutôt de souligner certaines particularités sur lesquelles émerge un certain consensus, avec le recul du temps.

Ce rapport d'une commission mise sur pied par le gouvernement fédéral américain, adopte une perspective principalement économique et collective (plutôt qu'humaniste et individuelle), l'enjeu le plus pressant étant de demeurer en pointe, comme force économique dans l'économie mondiale au 21e siècle.

Ce rapport déplore principalement la pauvreté des résultats constatable à la fin de la "scolarisation commune générale",[2] à partir d'un indicateur privilégié, la cote moyenne des candidats aux études postsecondaires s'étant présentés aux tests d'aptitudes souvent nécessaires (SAT: Scholastic Aptitude Test) pour l'admission à des études ultérieures.

---

1 Le ministère de l'Éducation a diffusé une analyse fort judicieuse de ce rapport, dont on retrouve l'essentiel dans: Chantal Leclerc: "Analyse critique d'un petit rapport bien populaire", dans Vie pédagogique, no 40, janvier 1986, pp. 19-24.

2 Faut-il dire "de base", sans être minimalistes comme le rapport gouvernemental récent (rapport Jean) sur l'éducation des adultes? Faut-il dire "obligatoire" bien que la continuité soulignée par l'expression américaine K-12 - "kindergarden to twelve", excède de deux ans l'obligation stricte? Il est intéressant de noter le parallèle entre la prospérité des pays et la durée des "études de base" communes (ou quasi) de fait: Japon, Amérique anglophone et Belgique: 12 ans; Québec et Angleterre: 11 ans; URSS et Europe de l'Est, Autriche, France: 10 ans (sans compter en France, 3 ans de préélémentaire à fréquentation universelle); Suède, Allemagne: 9 ans.

Des reproches précis sont adressés aux programmes du secondaire dans la mesure où des options étonnantes (entretenir son appartement, conduire une voiture) paraissent du remplissage pour garder à l'école ceux qui, par ailleurs, n'ont pas envie d'étudier et d'apprendre.

Le jugement sur la baisse générale de niveau est extrêmement tranchant et catégorique, au point que les critiques du rapport énonceront parfois le dilemme suivant, à propos de moyens d'amélioration somme toute peu révolutionnaires: ou bien le tableau de la situation si sombre est vrai, alors les moyens ne sont pas à la hauteur; ou bien il y a un peu de démagogie, de complaisance ou d'arrière-pensée conservatrice ("retour à l'essentiel"...) dans le bilan/diagnostic.

Les positions politiques principales sur l'éducation, c'est-à-dire les principes qui inspirent les recommandations d'action, touchent la qualité, les normes de qualité des résultats, la liaison entre qualité et égalité d'accès, la modernité de l'éducation et, enfin, la mobilisation des intéressés, particulièrement celle des enseignants.

La qualité se conçoit à partir de l'idée "d'excellence" dérivée du qualificatif "excellent",[3] et non du verbe "exceller"! L'excellence est appliquée de façon remarquable soit aux établissements,[4] soit aux enseignements, soit surtout aux apprentissages. Une activité, ou un "résultat" d'apprentissage, ne peut être qualifiée d'excellente du seul fait qu'elle est réussie, "correcte" comme on dit, ou "adéquate", par rapport à des normes impersonnelles: elle est

---

3 On remarque trop peu la différence de sens entre "excellent", terme applicable à tous les éléments d'un ensemble - exemple: le modèle de voiture "j" de la compagnie "k" est excellent, c'est-à-dire, chaque voiture est excellente -, et les termes "exceller" ou "excellence" au sens de dépasser incontestablement la qualité ou la performance de la masse. Bien des discours courants sur les élèves doués et talentueux, ou "pour" eux, souffrent d'avoir ignoré cette différence de sens pourtant élémentaire en français.

4 "Excellence characterizes a school or college that sets high expectations and goals for all learners, then tries in every way possible to help students reach them." (Dans A Nation at Risk, p. 12.)

exceliente seulement si elle sollicite au dépassement, si elle permet d'aller un peu plus loin que l'acquis antérieur, si elle pousse... aux frontières du potentiel personnel, à la limite des aptitudes déjà développées.[5]

Le rapport A Nation at Risk est partisan de **normes de référence** pour juger de la qualité de l'éducation. Il emprunte les siennes, pour l'essentiel, aux études internationales sur le rendement des systèmes scolaires et souligne sans clauses atténuantes ou excusantes le rang honteux et humiliant où le pays se situe dans ces études comparant les acquis des élèves au même âge dans diverses matières. Il est également partisan de l'usage fréquent et systématique de tests basés sur des normes nationales, mais en cela il ne se singularise pas; il reflète plutôt une mentalité largement répandue dans l'éducation américaine.

Le rapport nie énergiquement toute incompatibilité entre le souci de qualité et celui de l'équité, le souci d'obtenir de meilleurs résultats auprès des groupes traditionnellement moins bien servis par le système éducatif. En cela, la Commission qui l'a rédigé se montre avertie à l'égard de l'idée reçue d'une variation inversement proportionnelle entre le souci de la qualité et celui de la "quantité", c'est-à-dire d'un accès élargi à la connaissance, ou encore l'explication de la baisse générale de niveau par l'accommodement des enseignements à des enfants plus persévérants qu'autrefois, quoique peu doués.

La modernité de l'éducation s'incarne surtout dans la définition des "new basics". Le "coeur", ou le "noyau central" (Core) du contenu de l'éducation

---

5 On voit d'ici la perplexité que soulèvera la conclusion de l'analyse quasi ethnologique conduite par Powell, Farrar et Cohen (A Shopping Mall High School), suivant laquelle l'éthique professionnelle dans les "High Schools" moyens et médiocres fait considérer comme immorale, "non pluraliste", toute pression sur un élève qui ne veut pas apprendre. Cette perspective non interventioniste, de "vivre et laisser vivre", pourrait bien être, d'après les auteurs, le résultat d'un accommodement, d'une rationalisation a posteriori autrement dit, l'effet de "traités implicites réciproques" qui garantissent la paix à l'enseignant en échange de l'absence d'exigence.

("By content, we mean the very "stuff" of education, the curriculum"[6] p. 18) doit comprendre, au secondaire, un certain nombre de composantes essentielles:

> "We recommend (...) that, **at a minimum**, all students seeking a diploma be required to lay the foundations in the Five New Basics by taking the following curriculum during their 4 years of high school: a) 4 years of English; b) 3 years of mathematics; c) 3 years of science; d) 3 years of social studies; and e) one half-year of computer science (p. 24)."[7]

Dernière position de principe: le rapport de la Commission se situe davantage dans une perspective de mobilisation, et particulièrement des enseignants, que dans une perspective de sanction par des contrôles a posteriori.

Examinons maintenant sommairement les moyens. Contrairement à bien des rapports officiels plus éloquents sur les fins que sur les moyens, celui-ci témoigne bien du pragmatisme, à l'effet que "qui veut la fin veut les moyens" et surtout veut **des** moyens, donc des ressources.

La panoplie des moyens envisagés: plus de temps d'enseignement par jour, plus de jours de classe par années, de cours communs dans le programme secondaire... témoigne d'une stratégie d'amélioration par ajouts et retouches, sans remettre en question vraiment les éléments constitutifs du "système" ni les restructurer. C'est pourquoi une série d'autres rapports et d'études reprocheront à ce rapport-ci de s'appuyer sur "du pareil au même" (more of the same) en plus grande quantité, alors que la preuve est loin d'être faite que certains ingrédients n'ont pas jusqu'ici contribué à gâter la sauce.

Deux derniers traits du rapport A Nation at Risk méritent une mention spéciale. En premier lieu, on met beaucoup de confiance dans le levier des exigences préalables à l'accès aux études postsecondaires longues. Pour transposer dans notre contexte, il s'agirait d'influencer les études secondaires en multipliant des préalables de formation générale, plutôt qu'en posant des préalables spécifiquement requis pour un minimum de continuité interniveau

---

6 A Nation at Risk, p. 18.

7 Ibid, p. 24.

dans les disciplines les plus "séquentielles", pour l'accès aux études collégiales de genre préuniversitaire. C'est une stratégie de pression exercée par certaines caractéristiques du point d'arrivée. Cette stratégie utilise l'interdépendance "systémique" entre ce qui vient chronologiquement en second et ce qui précède.

Le second point consiste en la valorisation extrême, comme levier pour améliorer la qualité des résultats, des conditions d'exercice de la profession enseignante: classes suffisamment pacifiques,[8] salaires décents, niveau culturel incontestable, prestige et mesure suffisante d'autonomie professionnelle. Le rapport ne cache pas qu'il faudra des ressources considérables pour ramener le niveau moyen de rémunération à des taux comparables à la rémunération de fonctions sociales à compétence équivalente. Dans une logique qui renvoie à l'arrière-plan de compétition économique mondiale, on sent en filigrane le postulat que des écoles pauvres au sens propre risquent malheureusement de faire de pauvres écoles au sens figuré.

On peut prendre une vue d'ensemble des propositions de A Nation at Risk par la liste des domaines d'amélioration utilisée pour le suivi des actions envisagées ou des décisions prises dans les divers États, liste utilisée dans le rapport The Nation Responds. Cette liste est réordonnée dans le tableau ci-dessous[9] selon la fréquence décroissante des actions prises ou envisagées.

On peut taxer d'hétérogénéité, de dispersion même, un tel ensemble de mesures. Il faut cependant considérer les atouts d'une perspective large sur le renouvellement d'un système d'éducation, qui est un système plutôt que trois

---

8 Ce souci rencontre la position d'Antoine Prost, qui considère, l'objectif de socialisation comme un préalable à la possibilité même d'aborder le rôle d'éducation de l'école, en ce sens qu'on demande l'impossible à des enseignants si l'on croit qu'ils peuvent "faire apprendre" des gens qui n'ont pas d'abord accédé à un comportement relativement civilisé, d'écoute, de coexistence non violente, etc., Éloge des pédagogues, Paris, éd. du Seuil, 1985.

9 Traduit de: Recent Initiatives reported by States and the District of Columbia, The Nation Responds, p. 146.

OBJETS D'INITIATIVE	ACTIONS PRISES	ACTIONS PROPOSÉES OU DISCUTÉES	TOTAL SUR 53 ÉTATS ET DISTRICTS)
Exigences de sanction des études secondaires	35	13	48
Préparation/reconnaissance d'aptitude à l'enseignement	28	19	47
Réforme du curriculum	22	23	45
Évaluation des apprentissages, tests	29	13	42
Développement professionnel des enseignants	20	21	41
Programmes d'"enrichissement"	29	11	40
Prévention des déficits d'enseignants	23	16	39
Développement professionnel des administrateurs	22	16	38
Attention au temps d'enseignement	18	20	38
Révision des admissions à l'université	22	12	34
Rattrapage salarial des enseignants	14	20	34
"Maîtres-enseignants", échelle de carrière	6	24	30
Discipline dans l'école	13	13	26
Programmes de valorisation de l'excellence "académique"	18	6	24
Amélioration des manuels et du matériel didactique	11	10	21
Horaire scolaire quotidien allongé	8	13	21
Calendrier scolaire allongé	7	14	21
Politiques de sanction des études ouvrant mieux sur les études postsecondaires pour les élèves "avancés"	11	8	19
Politiques sur le parascolaire et les sports (accès conditionnel à la réussite "académique")	5	13	18
Écoles spécialisées	11	5	16

ou cinq, justement du fait d'interdépendances extrêmement serrées. The Nation Responds recourt même à la métaphore du vêtement sans coutures pour défendre une stratégie de renouvellement globale plutôt que trop spécifique.[10]

1.2 Des hypothèses de changement plus radicales et plus structurelles

D'autres rapports de recherche, d'expertise ou de consultation contribuent intensément au débat public américain sur la qualité de l'éducation. Plusieurs d'entre eux se distinguent de A Nation at Risk particulièrement du fait qu'ils promeuvent des modifications substantielles à des éléments constitutifs du système d'éducation que le premier rapport se contente de vouloir améliorer. Nous nous arrêterons ici particulièrement aux travaux de l'équipe de John I. Goodlad, présentés pour l'essentiel dans A Place Called School, ceux de la Fondation Carnegie présentés par Ernest L. Boyer dans High Schools et ceux commandités par l'association des directeurs d'école secondaire et l'association des écoles indépendantes présentés soit par Theodore Sizer dans Horace's Compromise, soit par Powell, Farrar et Cohen dans The Shopping Mall High School, soit enfin par Robert Hempel dans The Last Little Citadel. Il est évident que ces positions émanent davantage d'études empiriques sur le terrain que celles du gouvernement, et d'études empiriques relevant d'un cadre de référence plus "pédagogique" et professionnel que politique et administratif. Ces rapports paraissent souvent plus critiques, et plus ouverts à la prise en compte des données de recherche en contexte d'examen du possible.[11]

---

10 "It has always been clear that changes in one area of education, such as graduation requirements, immediately affect virtually all others, including the time available for instruction, the role and qualifications of teachers, fundamental questions about the purpose of American secondary schools, and local leadership and fiscal support. What is most encouraging about current developments is that citizens, educators, and leaders of business and government are acting on the understanding that education is a seamless garment, and are proposing and supporting comprehensive solutions." (p. 19).

11 Le "département" fédéral de l'éducation des États-Unis a toutefois quelque peu remédié à la faible prise en compte apparente de la recherche en publiant What Works en 1986; d'autre part, son récent rapport sur l'enseignement primaire, First Lessons, se place certainement plus près d'une perspective pédagogique profession-

Nous ne pouvons pas, malheureusement, synthétiser le diagnostic qui conduit ces divers rapports à esquisser des perspectives de changement radical dans certains domaines, puisque nous limitons notre enquête au dégagement d'un répertoire de stratégies et surtout à la compréhension de types de stratégies. De toute façon, on peut la plupart du temps intuitionner le jugement porté sur la hiérarchie des déficiences qui correspond aux mesures proposées.

1.2.1 Goodlad: minimalisme dans les retouches, esquisse d'une alternative globale

Goodlad termine son enquête extraordinaire sur les écoles américaines par un chapitre de conclusions pragmatiques sur l'amélioration des écoles en place, puis un autre, de prospective. Dans le premier, il met en garde contre la confusion des niveaux de responsabilité et met particulièrement en garde les autorités d'État contre la tentation de décider de choses qui relèvent d'un district scolaire ou d'une école en particulier. De façon générale, Goodlad postule que **la qualité se gagne école par école** bien plus que par des dispositions générales à l'échelle d'un Etat ou d'un système. Abstraction faite des écoles excellentes, il considère que les écoles de qualité moyenne n'ont souvent pas l'incitation qu'il faudrait pour s'améliorer: les "clients" sont satisfaits, somme toute. Il craint enfin que les écoles médiocres n'aient pas en elles-mêmes la capacité d'autoregénération requise, sur laquelle il faudrait alors travailler en priorité (A Place Called School, pp. 269-279).

Goodlad peut être qualifié de minimaliste face aux formules couramment à la mode. En effet, il ne considère pas capital d'allonger le temps de présence à l'école et le calendrier scolaire, mais bien plutôt d'utiliser mieux le temps de classe. Il ne voit pas grand mérite à multiplier les tests et à durcir les "standards" d'examen. Il interpelle bien plus les éducateurs que les élus, les sénateurs, la communauté des notables de l'économie, les "surintendants" de l'instruction publique, en conformité avec l'observation absolument incontestable du rendement très inégal d'écoles fonctionnant dans un cadre réglementaire et avec des ressources tout à fait analogues. Enfin, il reste à distance du courant de pensée "effective schools", en ce sens qu'il tend moins que A Nation at Risk à gommer la problématique d'un équilibre entre diverses finalités de

---

nelle que ne le faisait A Nation at Risk.

l'éducation: visées culturelles-intellectuelles, visées d'épanouissement, visées de socialisation, visées de préparation à gagner sa vie.[12]

Les propositions radicales de Goodlad amènent un changement du cheminement scolaire et de la pédagogie d'abord et avant tout. Il propose que chaque enfant passe, de 4 à 16 ans, dans trois écoles, en entrant dans un groupe multiâge d'une centaine d'élèves au moment de son anniversaire de quatre ans, puis dans une seconde école à huit ans, enfin dans une troisième à douze ans. La période de quatre à huit ans va tout à fait dans le sens d'une pédagogie active et d'un décloisonnement du préscolaire et du primaire, qui se rapproche de l'esprit de l'école anglaise des "petits" (infant school) avec son admission périodique en cours d'année. L'esprit du projet pédagogique belge "le 5 à 8"[13] y ressemble également, au moins quant à la continuité. La seconde école, pour les huit à douze ans, correspond bien, d'après Goodlad, à une période de relative stabilité des enfants, en deçà de la puberté la plupart du temps. Cette phase remédierait à la démobilisation croissante des élèves vers la fin du primaire et pourrait facilement atteindre, avec les huit à douze ans, les résultats courants actuels des dix à treize-quatorze ans.

La troisième phase, à partir de l'anniversaire de douze ans, se passerait aussi dans des unités multiâges ne dépassant pas 150 ou 160 élèves. Elle ne tendrait pas, du point de vue du contenu de l'enseignement, à dépasser le propos actuel de la 9e à la 12e année; elle serait organisée toutefois pour tenir beaucoup plus compte de la maturation personnelle et sociale des jeunes:

> "These are years of great change and stress for most young people. The onset of puberty, the growth spurt, and the struggle for self-understanding use up energy and create tensions with parents and other adults. (...) I would not attempt to do more academically in the four years of the third phase than is now done in the ninth through the twelfth grade." (p. 327)

---

12 Son chapitre 2, "We Want it All", pp. 33-60, pourrait contribuer à continuer la réflexion qui a conduit aux positions de L'Ecole Québécoise. Enoncé de politique et plan d'action (1978) sur les finalités de l'éducation scolaire.

13 Voir, ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Commission de rénovation de l'enseignement fondamental, Le cycle 5/8. Où en est-on?, Bruxelles, 1981.

Cette proposition de changement, qui comprend certaines ressources en réserve pour les 17 à 19 ans qui ne poursuivraient pas, ou pas immédiatement, des études de premier cycle universitaire, envisage de modifier radicalement l'usage du temps, mais aussi la taille des établissements (maximum quatre groupes de 100 pour la première et la seconde, de 600 à 800 élèves pour la troisième), l'organisation des tâches, le mode de regroupement des élèves (exclusion irrémédiable des "voies" ou "tracks"), les relations maître-élèves. Elle contribuerait à rapprocher la scolarisation de base de certaines pratiques européennes généreuses pour les classes maternelles, mais qui ne dépassent pas l'âge de 16 ans en ce qui les modalités de scolarité généralement admises (Allemagne, France, Suède, Norvège, Autriche).

1.2.2 Pour une renaissance liée à une revalorisation de la profession enseignante: les propositions de M. Sizer

Dans un rapport remarquable, Horace's Compromise, Theodore M. Sizer fait des propositions assez radicales pour l'école secondaire. Il ne s'agit pas cependant de décisions qui peuvent être imposées de l'extérieur, par l'autorité politique ou administrative. Sa perspective est celle d'un éducateur: il présente les résultats d'observations systématiques à travers des personnages fictifs et à l'aide d'anecdotes. Les critiques les plus dures ne l'inclinent pas au défaitisme. Son analyse est profondément inspirée de la recherche sur les raisons des écarts entre écoles excellentes et mauvaises écoles. Cependant, il est réticent face à la récupération bureaucratique des recherches sur les "écoles efficaces" (p. 200). Son point de vue général se rapproche du thème de "l'école envahie" des Etats généraux sur la qualité de l'éducation de Montréal (avril 1986), face à un curriculum surchargé, trop touffu, engorgé même; mais il n'ajoute rien sans élaguer proportionnellement.

M. Sizer s'attaque à l'analyse d'écoles secondaires typiques (9e à 12e année d'études); il cherche la raison de la médiocrité trop fréquente des résultats. Il la trouve essentiellement dans des caractéristiques institutionnelles et des situations pédagogiques. Nous rappellerons ici le minimum de diagnostics absolument requis pour comprendre les stratégies de renouveau de la qualité qu'il met de l'avant.

1- Les écoles sont centrées sur l'enseignement bien plus que sur l'apprentissage des élèves, et dans l'enseignement, bien plus sur l'exposé de connaissances que sur l'exercice d'habiletés et la stimulation d'une compréhension personnelle et approfondie.

2- Le contexte et le climat de l'école engendrent des attitudes passives, défensives et infantiles chez trop d'élèves.

> "American high schools today too readily stress the vulnerability and inexperience of adolescents and underrate the potency and authority that young people can exhibit. Many adolescents are awkward; so much in their lives is new. However, they can and often do act in consequential, "grown-up" ways, particularly if we encourage them to do so. High schools must respect adolescents more and patronize them less. The best respect is high expectations for them, and a level of accountability more adult in its demand than childlike. We should expect them to learn more while being taught less." (pp. 33-34)

Le climat émotif de l'école est neutre, ennuyant. L'école est ainsi faite qu'elle récompense la docilité et la tranquillité, non le désir d'apprendre:

> "Many schools are quiet, apparently happy, orderly, but intellectually dull. They are not provoking, stimulating places, and their students are not hungry." (p. 56)

3- L'extrême médiocrité des résultats, particulièrement vis-à-vis de ceux d'autres pays, vient de l'absence d'engagement dans le travail intellectuel: chez les élèves de 12e année...

> "Three quarters of them (...) could not add 3,57 and 1,2. Less than a third could find 4 percent of 75 (...) From a 1981 review, "Reading, Thinking and Writing" (NAEP-1982): some 10 percent of seventeen-years-old could not really read at all. Many of those who could read could not "use" their reading (...) What is especially troubling is the low level of their reasoning skills, the abilities of analysis and synthesis. While students seem to be improving in rate-level, concrete learnings - vocabulary recognition and, in mathematics, simple addition, for example, their ability to think critically and resourcefully is lamentably weak and is continuing to weaken." (pp. 57-58)

4- La satisfaction courante devant l'école secondaire repose sur un malentendu et une renonciation à apprendre: gentillesse du personnel, absence d'exigences, sauf de ponctualité et de politesse, dans la majorité des écoles.

> " "Taking subjects" in a systematized, conveyer-belt[14] way is what one does in high school. That this process is, in substantial respects, not related to the rhetorical purposes[15] of education is tolerated by most people (...) The students are happy taking subjects. The parents are happy, because that's what they did in high school. The rituals, the most important of which is graduation, remain intact. The adolescents are supervised, safely and constructively most of the time, during the morning and afternoon hours, and they are off the labor market. That is what high school is all about." (p. 83)

5- Le curriculum est atomisé et cloisonné.

> "While there is often sequence within subjects- algebra before trigonometry, "first year" French before "second year" - there is rarely a coherent relationship or sequence **across** subjects. Even the most logically related matters - reading ability as a precondition for the reading of history books, and certain mathematical concepts or skills before the study of some physics- are only loosely coordinated, if it all. There is little demand for a synthesis of it all: English, mathematics, and the rest are discrete items, to be picked up individually." (p. 81)

6- Les caractéristiques de l'institution constituent des circonstances extrêmement défavorables pour **l'exercice de la profession enseignante.** Le très grand nombre d'élèves qu'un professeur rencontre interdit presque d'établir un dialogue significatif, de percevoir les différences des personnalités entre élèves, de chercher la façon appropriée de

---

14 La métaphore de la chaine de montage renvoie à la principale critique faite par les examinateurs de l'OCDE (tous européens) au système d'éducation canadien vers 1975: son caractère "industriel". Voir: Examens des politiques nationales d'éducation: Canada, Paris, OCDE, 1976, annexe B: L'industrialisation de l'enseignement, pp. 115-120.

15 Voir les finalités de l'éducation en Californie, citées p. 77.

provoquer la participation et de nourrir la motivation de chacun. Il n'y a pas de stimulants professionnels, économiques ni sociaux (prestige, statut) à un enseignement engagé, "compétent" et dévoué. Presque tous les facteurs poussent au **compromis** entre son idéal et les possibilités concrètes. L'enseignant fictif qu'est Horace, professeur de 120 élèves,[16] pourrait montrer à écrire à des élèves de 16 à 18 ans s'il en avait moins; il anime l'activité théâtre en plus de ses cours; il complète son maigre salaire - identique, à 28 ans d'expérience, à celui d'un comptable débutant dans le privé - par un travail de commis en fin de semaine.

> "Even after adroit accomodations and devastating compromises - only **five minutes per week** of attention on the written work of each student and an average of ten minutes of planning for each fifty odd minutes of class, the task is already crushing, in reality a sixty hour work week." (p. 20)

Horace est un des excellents. Cela ne l'empêche pas de sentir pointer une certaine amertume devant les belles recettes des experts. Il se sent au bord de la fausse représentation et totalement impuissant.

> "Horace is a gentle man. He reads the frequent criticism of his profession in the press with compassion. Johnny can't read. Teachers have low Graduate Examination scores. We must vary our teaching to the learning styles of our pupils. We must relate to the community. We must be scholarly, keeping up with our fields. If they aren't all these things, it is obvious that **they don't care**. Horace is a trouper: he hides his bitterness." (p. 19)

On pourrait difficilement lire une mise en garde plus cinglante contre les discours moralisateurs, à l'effet de croire que la qualité de l'éducation est simplement une question d'attitudes et de bonne volonté des enseignants.

---

16 "He is lucky; his colleagues in inner cities like New York, San Diego, Detroit and St. Louis have a school board-union negociated "load" base of 175 students." (p. 17)

Que propose M. Sizer?

Une finalité d'éducation de la personnalité et de l'esprit ("an education of mind and character"), un curriculum centré sur l'essentiel, qui approfondit davantage et "voit" moins de matière ("My basic conclusion is contained in the aphorism "Less is more"." p. 89), un climat qui donne aux élèves le temps de chercher et d'apprendre par eux-mêmes, aux enseignants la possibilité de les stimuler et de les aider effectivement.

M. Sizer traite bien l'apparent paradoxe de professeurs qui déplorent l'absence du "vouloir apprendre", et d'élèves qui sont existentiellement persuadés de l'importance des études.[17] Sizer est partisan d'un certain nombre d'incitations propres à provoquer constamment sa motivation. Il voudrait un diplôme qui reconnaît un niveau clairement établi d'acquis, et non tant d'années de fréquentation. Il voudrait surtout que la responsabilité mesurée, laissée aux élèves dans leur propre démarche d'apprentissage, conduise à une estime de soi méritée, l'un des stimulants les plus forts de l'âge relativement narcissique qu'est l'adolescence. Sizer traduit d'une façon très vivante le principe des attentes élevées, quoique non démesurées. C'est, à son point de vue, la principale raison d'exiger un contact personnalisé entre l'enseignant et l'élève.

> "Adolescents have far more power than they display, or are asked to or are expected to display, in most schools. We assume they will be truant, late, irresponsible - and that prophecy is self-fulfilling. We assume they cannot figure things out for themselves, so we tell them things. Paradoxically, we are conspirators, often with them, in their dependence (...) One has limited self-esteem in that dependent state. Most adolescents know they can do more." (p. 65)

---

17 Voir les témoignages d'élèves, pp. 59-62, qui rencontrent tout à fait les attentes exprimées par des élèves québécois dans Apprendre pour de vrai, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1986.

Donc, enseigner moins. Faire infiniment moins d'exposés, aider le développement d'habiletés à la façon d'un entraîneur sportif qui guide l'exercice de l'athlète, favoriser la compréhension approfondie par le dialogue, le questionnement: connaître vraiment, c'est plus que "savoir que..." c'est comprendre, savoir pourquoi, savoir appliquer.

Chaque enseignant devrait enseigner à beaucoup moins d'élèves, environ 60 éventuellement, mais beaucoup plus en profondeur. Chaque élève devrait poursuivre constamment ses apprentissages dans quatre grands domaines:

- recherche ("inquiry") et expression, particulièrement par l'écrit,
- mathématiques et science,
- littérature et arts,
- philosophie et histoire (p. 132).

Sizer laisse tomber sans hésitation l'éducation physique, et ne propose pas de formation professionnelle au secondaire, car, du fait de l'évolution du marché du travail, "the best vocational education will be one in general education in the use of one's mind" (p. 135).

Les conditions d'une éducation secondaire qui amène les élèves à s'engager personnellement dans une démarche d'apprentissage relèvent principalement de caractéristiques des écoles et de caractéristiques des enseignants.

La bonne école n'est ni l'école "relax", ni l'école menaçante-tyrannique.

> "A good school should be a place of unanxious expectation. Although some expectations certainly are **angst**-producing, a good school's standards are challenging, not threatening, energy-producing rather than defense-producing." (p. 174).

Une bonne école est sécuritaire: personne, ni élève ni enseignant, n'y craint l'agression. Une bonne école est stable, libérée de l'empire de la cloche aux 50 minutes, des interruptions par haut-parleur, des changements d'enseignant imprévus.

L'autre grande condition de qualité de l'éducation réside dans la compétence et l'engagement des enseignants, et Sizer considère que les conditions d'exercice de la profession dans l'école secondaire sont actuellement très peu favorables:

> "Teachers are dismayed. We heard this especially from public school folk and particularly in States hard hit by economic woes, such as Michigan, or in the throes of tax payers' revolts, such as Massachusetts and California. In the former, there is dispair; in the latter, incredulity. Do the people really know what they are doing to their schools? Do they really **care**?" (p. 181)

De toute évidence, la restructuration radicale de l'enseignement secondaire remédierait à l'éparpillement de la tâche de l'enseignant. Sizer croit qu'une action décisive s'impose aussi en rattrapage salarial et en valorisation effective des compétences remarquables.

L'auteur de Horace's Compromise est un farouche partisan de la décentralisation de l'autorité et de la responsabilité vers les classes, non pas pour des raisons d'administration efficace, mais pour des raisons d'éducation.

> "An effective teaching absolutely requires substantial autonomy. **The decentralizing of substantial authority to the persons close to the students is essential** (...) We are caught in a vicious circle. Constant control from "downtown" ["siège social"] undermines the ablest teachers and administrators, the very people whose number should be expanding. (...) Excellent schooling requires excellent teachers and principals. Excellent people have self-confidence and self-esteem, and expect reasonable autonomy. Therefore, if we want excellent schools, we must give more power to the teachers and principals." (pp. 195-196)

Comment traduire la notion de "empowerment" appliquée par Sizer aux enseignants, comme étant le changement le plus essentiel? "Levée de la tutelle"? "Restauration de la marge d'autonomie"? "Libération?" "Responsabilisation" dépouillée de ses connotations moralistes? "Désaliénation" dépouillée de ses connotations politiques ou mentales?

M. Sizer est convaincu qu'on peut appliquer la restructuration profonde qu'il propose avec un niveau équivalent de ressources financières au niveau actuel. L'élasticité des "régimes pédagogiques" américains ne rend pas la chose impensable. Il n'est pas le seul à être convaincu de l'intérêt de sa proposition

globale; en effet, depuis septembre 1985, quelques dizaines d'écoles secondaires américaines se sont regroupées en réseau pour mettre en pratique ses conclusions: elles ont choisi de s'appeler "essential schools".[18]

1.2.3 La voix politique de l'expertise: rapport de la Fondation Carnegie sur les écoles secondaires

À plus d'un titre, le rapport intitulé High Schools et signé par M. Boyer, le président de la Fondation Carnegie, se situe à mi-chemin entre A Nation at Risk et Horace's Compromise. Le rapport de la Fondation Carnegie émane d'une perspective davantage professionnelle et éducative sur les écoles que d'une perspective économique et politique; cependant, il accepte de regarder l'ensemble du système sur un plan national, plutôt que d'analyser le "coeur" de la situation éducative. C'est une sorte de Livre vert. Cependant, son diagnostic peut être moins censuré[19] que celui d'un gouvernement, moins conditionné par la préparation psychologique du terrain pour les propositions à venir. Par ailleurs, il se rapproche de A Nation at Risk en ceci qu'il veut contribuer à la mobilisation sociale autour de l'éducation, interpeller "la nation" au-delà des éducateurs.

La Fondation Carnegie, intervenant quelques mois après le débat public, pourrait se caractériser par un "Oui, mais..." assez sévère. Il arrive que deux groupes soient favorables au même changement pour des raisons foncièrement différentes. A Nation at Risk ressemble étrangement, quant au ton et à la longueur d'onde, aux dénonciations de l'école du parti Tory d'Angleterre dans sa période d'opposition: voir les Black Papers. Il a un peu en commun avec les procès de la Réforme Haby publiés par M. Legrand lorsque son parti était dans

---

18 Voir Theodore R. Sizer, "Faire moins mais mieux", dans Prospectives, février 1987, vol. 23, no 1, pp. 19-24.

19 La censure dont il est ici question ne relève pas d'une analyse paranoïaque en sociologie de la culture, d'une interprétation par "la recherche d'un vilain" comme disait Goodlad. Elle procède plutôt d'un phénomène collectif d'occultation, d'une conduite analogue à la fuite, de ce que certains analystes de la culture appelle "scotomisation" (Voir par exemple B. Lonergan; Insight. A Study of Human Understanding, Londres, éd. Longmans, 1957, chapitre 6).

l'opposition,[20] alors que, ce dernier étant passé au pouvoir, l'expert signera l'analogue du rapport Carnegie: Pour un collège démocratique. La Fondation Carnegie, un groupe d'experts "séniors" prudents, jouissant d'une crédibilité un peu analogue à celle de l'inspectorat de Sa Majesté en Angleterre, se démarque nettement d'une euphorie transformatrice qui place aux commandes idéologiques de l'école les notables de la défense et du "business".

> "Today, the push for excellence in education is linked to economic recovery and to jobs. We're being told that better schools will move the nation forward in the high-tech race. And, echoing the post-sputnik era, we're being told that tougher math-science standards are required to keep the nation strong. Clearly, education and the security of the nation are interlocked. National interests must be served. But where in all of this are students? Where is the recognition that education is to enrich the living individuals? Where is the love of learning and where is the commitment to achieve equality and opportunity for all?" (p. 5)

High Schools, c'est une sorte de Livre vert qui n'oublie pas la perspective humaniste tout en se prêtant au courant social qui remet l'accent sur l'importance de l'"académique". C'est une sorte de rapport "état et besoins" qui prend en compte les attentes des jeunes, qui souligne, à contretemps peut-être, à la fois l'importance de la langue maîtrisée et du savoir penser - les deux étant quasi indissociables[21] - qui souligne, à la différence de l'obsession

---

20 Louis Legrand, L'École unique: à quelles conditions? Paris, Editions du Scarabée, 1981. Louis Legrand, Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, La documentation française, 1983.

21 Le parallélisme ne peut pas être plus frappant avec le propos tenu à ce sujet par le Conseil au sujet de "la formation fondamentale": "Language is linked to thought. (...) We do affirm that thought and language are inextricably connected, and that, as students become proficient in self-expression, the quality of their thinking will also improve." (p. 85) "Clear writing leads to clear thinking; clear thinking is the basis of writing." (p. 90) "Teaching students to write clearly and effectively should be a central objective of the school." (p. 91) "Language defines our humanity. It is the means by which we cope socially and succeed educationally. The advent of the information age raises to new levels of urgency the need for all students to be effective in their use of the written and the spoken work. The mastery of English is the first and foremost essential goal of education." (p. 93)

de A Nation at Risk au sujet de préalables plus exigeants pour l'entrée au "collège", que l'école secondaire conduit aussi énormément de jeunes à la vie active et doit les équiper en conséquence. C'est un peu l'esquisse d'un consensus potentiel parmi les éducateurs engagés quoique critiques, en deçà d'utopies directrices plus personnelles, sur l'arrière-plan d'une conjoncture sociale plus ou moins favorable. En s'adressant à la nation, la Fondation Carnegie nuance la dénonciation tentante et facile des écoles en rappelant cette interdépendance: telle société, telle école:

> "We do not suggest that schools can be society's cure for every social ill. A report card on public education is a report card on the nation. Schools can rise no higher than the communities that support them. And to blame schools for the "rising tide of mediocrity" is to confuse symptoms with the desease." (p. 6)

Les propositions du rapport High Schools touchent pratiquement tous les aspects, à la façon d'une revue des pratiques et des politiques[22] : les buts à clarifier, au niveau de l'État et de chaque école, la priorité omniprésente de la maîtrise de la langue, le curriculum et son noyau essentiel ("core"), la transition soit vers le travail, soit vers les études postsecondaires, l'apprentissage du civisme et de la responsabilité sociale par une expérience de service bénévole, la profession enseignante (tâche, rémunération, reconnaissance de l'excellence, recrutement mieux fait en formation initiale et meilleure formation initiale, échelle de carrière et modes de renouvellement professionnel), pédagogie, auxiliaires techniques, souplesse de l'organisation et réduction de la taille des écoles, leadership des directions d'école, "désenclavement" de l'école par plus de liens avec la famille, l'entreprise, les institutions sociales et culturelles, jonction à repenser avec le postsecondaire (Voir chapitre 18, An agenda for action, pp. 301-319).

---

22 Cette étude de la Fondation a duré quatre ans, a fait appel à des dizaines d'experts, occupé bon nombre d'observateurs plus de 2 000 heures dans un échantillon d'écoles, et s'appuie très fortement sur les recherches de Goodlad et son équipe d'une part, celles de James Coleman d'autre part, qui a enquêté de façon statistique et comparative auprès de 50 000 élèves et dans 869 "high schools".

L'importance de la revalorisation du contenu culturel des études, des objectifs "académiques", ne fait pas oublier à M. Boyer l'aspect "humain" de l'école: "High school is home for many students. It also is one institution in our culture where it is all right to be young" (p. 38). En deçà de l'efficacité professionnelle du pédagogue, l'éthique professionnelle s'incarne dans le témoignage constant de souci-respect-attention ("care")[23] dans deux directions: "care about students", "care about learning".

Face au "smosgasborg curriculum" (p. 38), qui donne à 10 ou 15% des élèves la meilleure éducation au monde peut-être, qui en laisse sur le carreau 20 à 30%, "décrochés" dans ou hors l'école, et garde la majorité en terrain mitoyen "where pockets of excellence can be found but where there is little intellectual challenge" (p. 39),[24] la Fondation Carnegie propose un "core curriculum" qui s'étende au deux tiers des matières étudiées (plutôt qu'environ la moitié actuellement), et converge en cela avec la problématique gouvernementale anglaise sur le curriculum.

---

23 Le même concept, pratiquement intraduisible, de "Betreuung" semble marquer l'éthos de l'école autrichienne et l'image de son propre rôle par l'enseignant, d'après un rapport d'observation du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation: Rapport de missions concernant l'inadaptation scolaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1982, p. 19. Sur un autre terrain culturel, un éducateur prestigieux du 19e siècle anglais, M. Thring, formulait comme suit la dimension éthique de la profession enseignante, au-delà de tout règlement, et le fait qu'on ne peut croire inlassablement au potentiel humain de chaque élève sans prêter le flanc au soupçon de naïveté: "A teacher is an artificer of mind. Above all a teacher never lets a single life of those put into his hands be spoiled, or wasted, or flung aside through neglect, or scorn. A teacher is the helper and friend of the weak. That is a teacher. Though law and public opinion make teaching impossible, dreams are beyond law."

24 C'est dans The Shopping Mall High School qu'on approfondit le plus l'analyse de la situation de l'élève moyen; les auteurs concluent pratiquement que ceux qui n'ont pas derrière eux un groupe de pression quelconque parce que "spéciaux" physiquement, ethniquement, économiquement ou autrement, sont les plus "floués" et négligés.

L'autre aspect majeur qu'elle développe, ce sont les déterminants de la condition enseignante, du début de la formation professionnelle jusqu'à la vie quotidienne en classe, en passant par la tâche, la rémunération, la promotion dans la carrière, l'autonomie professionnelle, etc.

En matière de pédagogie, le rapport High School fait sien l'importance majeure du postulat suivant, issu de Paideia Proposal, également central au propos de Sizer, et qui explique en quelque sorte pourquoi il faut enseigner moins pour "faire apprendre" mieux, donc plus: "Teachers should use a variety of teaching styles - lecturing to transmit information, coaching to teach a skill and Socratic questioning to enlarge understanding." (p. 312)

La position de High Schools sur la condition enseignante et particulièrement sur la formation "académique" (culturelle?) et professionnelle des enseignants se trouve actualisée et raffinée dans un rapport plus récent de la Fondation Carnegie: A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century.

2. ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET D'INTERPRÉTATION

Nous avons pu faire émerger un certain nombre de positions caractéristiques du débat américain actuel autour de la qualité de l'éducation. Cela met en lumière des stratégies d'action typiques. Cependant, nous avons énuméré des choses pour ainsi dire hors contexte. Nous allons tenter maintenant de décrire, sous toutes réserves, des éléments apparents[25] du contexte qui aident à pondérer l'intérêt de diverses stratégies dans des contextes différents.

---

25 Cette esquisse d'interprétation par le contexte ne repose que sur des sources documentaires incomplètes. Comme elle intervient pour ainsi de biais dans notre propos, pour éviter le réflexe de transposition naïve de formules valables aux USA, nous nous contentons de rassembler les analyses apparemment les plus courantes.

2.1 Ambiance culturelle en mouvement

Goodlad porte des jugements très durs sur le paysage américain de la pensée éducative au cours des années 70: désert d'idées, expédients presque toujours récupérateurs de l'école pour d'autres fins: paix raciale, propagation de l'idéologie de gauche, avancement du contrôle bureaucratique.

Les années 80, par contraste, présentent apparemment une autre conjoncture socioculturelle: les communards sont devenus des Yuppies; le traumatisme moral de la guerre du Vietnam est surmonté; le déchirement des émeutes raciales est relativement estompé; bien des utopies de la phase de croissance économique sont en partie mises au rancart. Malgré la pauvreté de vastes zones, le chômage, la générosité limitée des politiques de santé et d'aide sociale, les États-Unis restent la destination rêvée d'une immigration asiatique et latino-américaine très importante.

2.2 Clivages politiques et pessimisme intéressé

Le débat américain sur la qualité de l'éducation est beaucoup plus politisé qu'on ne le perçoit au premier abord. L'expertise professionnelle maintient difficilement sa version des choses devant le tableau qu'il convient au gouvernement et aux divers groupes de pression de tracer. Chez les éducateurs eux-mêmes, les clivages sont très évidents entre leaders plus conservateurs et plus "progressistes" ("liberal" au sens américain).

Les grandes problématiques explicitement politiques concernent d'une part la privatisation de l'éducation, d'autre part, la tolérance d'une petite place à la manifestation de la croyance religieuse par une prière, dans les écoles publiques. La privatisation ne rejoint peut-être que la tendance au retrait du gouvernement fédéral du champ de l'éducation et la mise en valeur d'un esprit "d'entrepreneurship" chez les administrateurs d'écoles publiques qui devraient, à mesure qu'elles deviennent plus communautaires et diverses, devenir proportionnellement moins des "écoles d'État", embarrassées de bureaucratie. Du côté

de la dimension religieuse, des autorités comme Sizer,[26] Bateson,[27] Postman,[28] et Coleman[29] mettent en lumière des éléments nouveaux, dans un contexte de multiplication des écoles fondamentalistes et d'un débat ranimé entre créationnistes et évolutionnistes. Coleman, en comparant les résultats de presque 50 000 élèves d'écoles laïques publiques, d'écoles laïques privées et d'écoles religieuses, forcément privées, a cru détecter que certaines écoles confessionnelles, particulièrement les écoles "paroissiales" fondées à l'origine pour les catholiques mais largement fréquentées par des enfants non catholiques, réussissaient parfois mieux avec les jeunes de milieu défavorisé quant à la non-ségrégation raciale et la réussite scolaire.[30]

---

26 Horace's Compromise, chapitre sur la "decency".

27 Gregory Bateson écrit dans son testament pédagogique adressé aux gouverneurs de l'Université de Californie, en 1978: "Dans le domaine de la pensée, nous sommes déchirés entre les excès divers du refus de l'affect et le courant toujours puissant du fanatisme anti-intellectuel. Il en va de même en religion; les garanties constitutionnelles de la "liberté religieuse" ont donné lieu, semble-t-il, à des exagérations semblables: un protestantisme étrange, devenu complètement séculier, tout un éventail de cultes magiques, et une ignorance religieuse totale. Ce n'est pas un hasard si l'Eglise catholique abandonne l'usage du latin alors que la nouvelle génération apprend à chanter en sanscrit." La Nature et la pensée, Paris, éd. du Seuil, 1984, p. 224.

28 Enseigner c'est résister. Voir son article dans Vie pédagogique, no 24, janvier 1985, pp. 4-10.

29 James Coleman, High School and Beyond: A National Longitudinal Study for the 1980's, Survey conducted by the National Opinion Research Center, Chicago.

30 The Shopping Mall High School propose une hypothèse explicative partielle à ce phénomène, en soulignant comment l'école privée pousse et harcèle presque l'élève "à risques", et véhicule peut-être moins le préjugé du "handicap socioculturel", pour emprunter sa formule à un livre français remarquable, Le Handicap socioculturel en question, Paris, Éditions sociales françaises, 1978.

Remises en contexte, les comparaisons internationales sont beaucoup moins génératrices de panique: si les Allemands de 15 ans "scorent" comme les Américains de 17 ans, d'après certaines études comparatives internationales, cela vient du fait que la scolarité de base en Allemagne est de 9 ans, comparée aux 11-12 ans aux États-Unis: on a donc un rythme relativement sous pression d'un côté, relativement sans pression de l'autre. De plus, les 20% meilleurs parmi les élèves américains se comparent bien au groupe équivalent d'autres pays, tandis que la masse (beaucoup plus précocement élaguée dans d'autres pays)[31] se compare moins bien. Il en va un peu de même de la relativisation inévitable des "scores" nationaux du "Scholastic Aptitude Test": on a affaire à une société qui admet au collège de quatre ans environ 40%[32] des effectifs d'une classe d'âge: société non seulement prospère mais fort permissive quant à l'accès aux études postsecondaires. Certains vont jusqu'à nuancer le portrait noir de la situation actuelle en prétendant qu'on affronte aujourd'hui les effets de la **réussite** des ambitions d'hier, bien plus que des pseudo "baisses de niveau" générales.

2.3 Rôle difficile de la recherche

Le rôle de la recherche en éducation dans ce contexte mérite d'être souligné, à trois titres: recherche qui renverse des a priori bien ancrés, recherche impuissante devant certains mythes, enfin, recherche sollicitée vers des recettes. La recherche semble avoir ébranlé un certain nombre d'idées reçues, et principalement celles qui minimisaient l'"effet" relatif de l'école sur "les chances de réussite" scolaires et par conséquent sociales, par rapport à l'effet de facteurs familiaux et sociaux. Comme l'écrit le Secrétaire d'État américain de l'Éducation dans la préface de What Works?, une très grande partie de la recherche sur l'éducation, au cours des 15 dernières années, a contribué

---

31 Voir Le Monde de l'éducation, septembre 1986, sur les taux de passage de 5e (équivalent ici: 1ère secondaire) à la 4e, en France.

32 Ceci se comparant à un point intermédiaire entre plus ou moins 30% de jeunes Québécois qui tentent leur chance au cégep dans un programme préuniversitaire et environ 19% qui accèdent à la première année d'université.

à remettre en question puis à réfuter l'opinion défaitiste à ce sujet qui avait semblé découler du fameux Rapport Coleman de 1966 (Equal Educational Opportunity Survey). En même temps, la recherche a ébranlé certaines convictions progressistes en pédagogie: on a constaté, par exemple, que le degré d'effet, d'"efficacité", de diverses optiques pédagogiques semblait découler davantage de leur degré d'explicitation dans le climat ou l'éthos de l'école que de leur mérite respectif. Autrement dit, une école plutôt traditionnelle aura des effets positifs élevés si son orientation, ses normes et ses attentes sont très claires, constamment réaffirmées; il en ira de même pour une école alternative "progressiste" au sens américain.

La recherche, d'autre part, est impuissante devant certains mythes, même quand ses conclusions inclinent dans un sens donné. Un analyste américain esquisse une liste partielle de mythes dangereux:

> "The policy implications of the premise that our schools have falled from some former state of grace are very different from those who would derive from belief that our schools, overall, are as good as they have been but that this is not good enough for the challenges we now face. In the first case, the solution lies in shaping up the schools, cutting out incompetence, and making incremental improvements. (...) It is a short leap from the belief that schooling has worsened to the conclusion that the policy initiatives of the past are the culprits. This in turn leads to the conviction that we cannot achieve quality and equity at the same time. (...) The available research shows minority youngsters more often that not benefit academically from desegregation and that white youngsters do not lose ground."

There are a number of other current misconceptions about public education (...):

1- tracking and remedial pull-out programs help low-achieving youngsters develop self-esteem;

2- retaining children another year in a grade they have not mastered improves their achievement in the long run;

3- vocational education is important to the long-term job prospects and earnings of most youngsters who experience it;

4- we can prescribe curricula that teachers will not change when they do not understand or believe in the goals and substance of the prescriptions;

5- most parents have been or are unhappy with the public schools their children attend;

6- merit pay is an important management tool in private industry;

7- adding more time to the school day or the school year is a cost-effective way to improve student test-scores; and

8- over the next few years, the demand by employers for more mathematicians, computer experts, and scientists will outstrip the capacity of our schools to educate such high-tech workers."[33]

Pourquoi les appeler des mythes plutôt que des erreurs? Parce que d'autres raisons que celles que pourrait aligner la recherche motivent ces idées. Ici la voix de l'expertise en éducation se trouve à l'extrême opposé de celle des faiseurs d'opinion; partant de ces mythes,

> "it should not be surprising that we end up with policies that are essentially regulatory and primitive (more tests, new course requirements, stricter state controls) rather than policies that fundamentally enhance the capacity of the schools to be productive."[34]

La recherche, enfin, est parfois sollicitée par des besoins de recettes ou de solutions. C'est actuellement la difficulté sous-jacente à toute l'école de pensée "Effective Schools", de prendre la partie des résultats de recherche qui font l'affaire dans la pratique de tous les jours et d'omettre de grandes inconnues que d'énormes efforts de recherche n'ont pas tout à fait réussi à réduire. Pensons, par exemple, à la relative incertitude où nous demeurons sur le potentiel de l'enseignement à des groupes dits de "mixed ability" ou hétérogènes.

---

33 W.D. Hawley, "False Premises, False Promises: The Mythical Character of Public Discourse About Education", dans Phi Delta Kappan, novembre 1985, pp. 184-185.

34 Op. cit., p. 185.

2.4 L'éducation à travers et malgré les intérêts

Finalement, ces quelques bribes de rappel d'éléments du contexte laissent percevoir des notes de réserve à travers un concert de pensée pragmatique et de mesures bien concrètes. M. Lazarson émet une de ces notes de réserve à l'occasion du rapport intitulé The Shopping Mall High School:

> "The authors describe the problem that are created by interest group accomodations and then recommend the formation of still more interest groups as a way to resolve the very problems interest groups politics creates. (...) Your kid is not getting enough of the goodies that schools have to offer because you have not pushed hard enough. The problem of interest-group politics becomes the solution..." "Interest-group politics - something for my group and the hell with the others -has virtually eliminated the possibility of reaching common agreements on meaningful purposes for schooling and has undermined the possibility that the intellect would be a primary concern of education."[35]

Un second facteur de réserve rejoint une conjoncture démographique et culturelle formulée comme suit par un professeur de Harvard qui fut Secrétaire d'État à l'Éducation:

> "The overwhelming fact that must be faced regarding children in the U.S. today is that they are losing ground. Efforts to provide children with healthy and rewarding lives are declining even as the needs for such efforts are growing. The self-interest of adults is taking center stage, and the interests of children are being shoved into the wings. These observations are particularly true of children from poor families, whose numbers are growing, and they are most poignantly true of children who, in addition to being poor, are also member of a racial or linguistic minority. In a short time, one-third of the students enrolled in U.S. public schools will fall into these dual categories."[36]

---

35 "Review of 'A Study of High Schools'", dans Harvard Educational Review, vol. 56, no 1, février 1986.

36 Discours à l'Association des psychologues scolaires, par Harold Howe II (avril 1986), reproduit sous le titre, "The Prospect for Children in the United States", dans la revue Phi Delta Kappan, novembre 1986, p. 191 et ss.

3. RÉCAPITULATION

La cueillette de données de la première partie et les bribes d'analyse et d'interprétation de la seconde, visent simplement à dégager des composantes d'un répertoire type des **stratégies** visant à promouvoir la qualité de l'éducation. C'est pourquoi il vaut mieux parler de récapitulation que de conclusion. Nous tenterons de réordonner les stratégies repérées selon **les sources** ou les acteurs, selon les **"objets"** à changer et selon les **modes d'action**, sans perdre de vue le caractère en partie convergent et en partie divergent des diagnostics sous-jacents.

3.1 Caractérisation schématique par la source

A) Discours et actions politiques et "parapolitiques" (Gouvernement fédéral, gouverneurs et gouvernements d'États et de districts scolaires, notables de l'économie)

De cette source procèdent des stratégies qui mettent l'accent sur:

- l'usage de ressources pour inciter à l'excellence, par des programmes plus riches et plus avancés, par une rémunération générale améliorée des enseignants, pour attirer les étudiants les plus brillants vers l'enseignement, pour reconnaître dans les salaires l'excellence professorale ("merit-pay");

- l'usage de contrôles a posteriori, d'indicateurs nationaux de résultats, de comparaisons internationales, de "standards" qui incarnent des attentes élevées au primaire et au secondaire qui soient en même temps exigibles par le postsecondaire;

- l'admission d'un curriculum "central" ou "essentiel" (basic) pour l'école de base commune, curriculum qui se situe malaisément entre la philosophie de priorisation d'habiletés utilitaires ou élémentaires d'une part, la philosophie "libérale" au sens anglais et américain pour qui l'éducation forme l'esprit et enrichit la vie des personnes, d'autre part, et enfin la perspective de prise en compte des surplus de compétence culturelle exigés par le changement social, scientifique et technologique.

B) Analyse et propositions "professionnelles", d'"expertise"

De cette source procèdent des stratégies qui mettent l'accent sur:

- la nécessaire convergence des actions depuis la classe, l'école, jusqu'au district, à l'État, au gouvernement fédéral et à l'université. Ainsi, ce ne sont pas tant les départements d'éducation des universités qui sont interpellés par le rapport Carnegie sur les enseignants, A Nation Prepared, mais bien les départements d'histoire, de lettres, de mathématiques, d'informatique, de biologie et d'écologie... Car c'est d'eux que dépend surtout, à terme, le "saut culturel" que pourront réussir les élèves de professeurs culturellement "riches", sûrs d'eux et prestigieux;

- la jonction du "pédagogique" et de ses utopies directrices aux déterminants institutionnels ("régimes d'études", régimes de relation de travail, jonctions avec les diverses avenues du postsecondaire), déterminants qui produisent des effets souvent non désirés et antipédagogiques.

C) Analyse et propositions "pédagogiques" et "militantes"

De cette source procèdent des stratégies qui mettent l'accent sur:

- la motivation ou, pour le postsecondaire, l'"engagement" (involvement);

- la classe plutôt que la superstructure administrative du système;

- l'"ethos" et le message normatif de l'école plutôt que son organisation et sa direction.

3.2 Caractérisation schématique des stratégies par les objets

Certaines stratégies cherchent à privilégier des moyens auxquels et l'opinion publique et les experts font confiance. C'est nettement le cas de la démarche typique issue de la première source: une discussion des résultats, insatisfaisants, qui remonte aux moyens. Ces stratégies combinent des moyens dans un

champ symbolique (par exemple, "pas question de jouer au football ou dans la fanfare si vous séchez ou échouez vos cours!") et dans le champ pratique et organisationnel.

D'autres stratégies sont issues d'une démarche qui remonte plutôt de la discussion des moyens à celle de **caractéristiques institutionnelles**, et débouche sur des caractéristiques institutionnelles modifiées qui permettraient d'atteindre vraiment des **finalités** peut-être plus restreintes, mais dont on ne démordra pas (par exemple, "former l'esprit et la personnalité", "apprendre à penser et à écrire sa pensée en exerçant son habileté à traiter des problèmes non stéréotypés").

D'autres stratégies, enfin, développent et proposent d'étendre des **nouvelles façons d'aider à apprendre** plus et mieux, et d'aider plus de monde. Dans l'esprit de Goodlad ou de Sizer, les réajustements des cadres institutionnels sont des corollaires bien plus que des objets directs de stratégies pour la qualité. **Si** l'on veut maximiser le développement intellectuel, social, culturel et personnel de l'enfant de quatre à huit ans, la petite unité multiâge que Goodlad propose est un excellent cadre scolaire. De même pour les "écoles essentielles" nées des propositions de Sizer: **s'il** paraît plus important de dépasser l'information et l'exposé de connaissances vers la maîtrise d'habiletés intellectuelles avancées et la compréhension plus approfondie du patrimoine culturel, on dessinera un curriculum en conséquence et on élaguera sans crainte.[37]

3.3 Caractérisation schématique par les modes d'action

L'action gouvernementale procède beaucoup par **le canal de l'opinion publique**, qui devient de ce fait moins perméable à la voix de l'expertise indépendante que dans d'autres pays. Elle procède volontiers par la critique. **l'évaluation délibérément sévère**. Critiquer les résultats, pour le gouvernement américain, ce n'est pas vraiment **se** critiquer, parce que l'éducation est extrêmement

---

37 Notons en passant que les "militants" en vue du renouveau pédagogique aux États-Unis, aujourd'hui, sont beaucoup moins pessimistes, quoique aussi critiques, que ceux de la période de 1972-1974, lorsqu'un quasi-consensus semblait vouloir s'établir pour réduire à 14 ans le niveau de fréquentation scolaire obligatoire.

décentralisée aux USA. Au-delà de la critique, le gouvernement s'appuie beaucoup sur des **consensus** dégagés dans des commissions d'experts; à partir de là, il décide de **l'allocation des ressources**.

Les États-Unis vivent au postsecondaire le passage difficile à l'éducation de masse, tandis que la plupart des autres pays de l'OCDE achèvent de consolider leur propre éducation de masse au cycle secondaire supérieur. Ceci explique en partie le pari sur des **répercussions** importantes **au secondaire** de modifications fortement proposées pour les exigences d'admission aux "collèges de 4 ans".

Un troisième mode d'action est tout à fait non négligeable: le **développement pédagogique vécu sur le terrain** en toute permissivité politique et avec l'assistance économique de parents, entreprises, fondations. Une lecture attentive de la littérature pédagogique actuelle laisse espérer une floraison d'écoles modèles, pilotes, expérimentales, communautaires, "magnet", indifféremment publiques ou privées; de programmes repensés en direction des nouvelles technologies, des arts, des langues étrangères (programmes "d'excellence" anticipant volontiers sur "le postsecondaire" avec la collaboration empressée de ce dernier). De même que les écoles alternatives[38] ont incarné le paradigme dominant "social-reconstructionist" des années 60 aux États-Unis,[39] un nouveau paradigme semble émerger, dont la croyance numéro un serait en quelque sorte, pour paraphraser Shakespeare: "Il y a beaucoup plus de potentiel dans la tête et le coeur de tout enfant, adolescent, adulte, qu'on ne le croirait d'après le vieil arsenal scolaire!"

---

38 Le second rapport thématique du Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation, intitulé Ecoles de demain?, et publié chez Delachaux et Niestlé, en 1976, est tout plein d'enseignements sur le leadership scolaire américain, son paradigme dominant au cours des années 60, et l'extrême différence de ses influences en milieu québécois et en milieu français.

39 Voir, sur le destin des divers "paradigmes" ou modèles normatifs préférés, l'article superbe d'Elizabeth Vallance: "A Second Look at Conflicting Conceptions of Curriculum", dans Theory into Practice, vol. 25, no 1, 1986, pp. 24-30.

Déja parus dans cette collection

1. **Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation**

   Marie Lamarre

2. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis**

   Arthur Marsolais

3. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de systèmes et pédagogie différenciée**

   Jacques de Lorimier

4. **Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation**

   Arthur Marsolais

5. **La place des sciences sociales et humaines dans l'enseignement et la recherche: analyse statistique, 1976-1985**

   Gilles Boudreault

En préparation

- Propositions et politiques sur l'école.
  Revue et analyse documentaire des principales interventions des dix dernières années (titre provisoire)

  Jacques de Lorimier

- Propositions et politiques sur le collège et l'université.
  Revue et analyse documentaire des principales interventions des dix dernières années (titre provisoire)

  Jacques de Lorimier

Hors-série

- **Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: Comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec**

  Arthur Marsolais
  Jean-Louis Paré
  Paul Valois